

REVUE SEMESTRIELLE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION



Contextes
et
Didactiques

« Cultures, contextes et apprentissages à
distance »

NUMÉRO 11

de la Revue « *Contextes et Didactiques* »

Coordonné par
Isabelle SAVARD

Juin 2018



POLITIQUE EDITORIALE

La revue « *Contextes et Didactiques* » est une revue numérique semestrielle internationale en libre accès. La diversité, la coexistence, voire la confrontation de contextes de différentes natures jouent un rôle fondamental dans de nombreuses situations d'enseignement. Depuis les contextes historiques, géographiques, écologiques, sociolinguistiques, et culturels notamment, et leurs interactions en contextes didactiques, la revue « *Contextes et Didactiques* » publie des articles qui rendent compte de cette dimension encore peu explorée sous toutes ses facettes (interculturalité, multilinguisme, identité, symbolique, institution) en proposant des recherches empiriques, des comptes-rendus de pratiques innovantes, des analyses de dispositifs didactiques, des revues de littérature et des réflexions théoriques liés aux interactions entre une pluralité de contextes et de situation d'éducation, de formation et d'apprentissage. La revue accorde une attention particulière aux travaux portant sur les questions de contextualisation didactique dans des situations post-coloniales, des territoires ultrapériphériques français et plus généralement dans les pays de la Francophonie, mais s'intéresse à toutes situations spécifiques mettant en évidence des décalages entre les prescriptions institutionnelles, les contextes d'enseignement et les conceptions des acteurs, ou « effets de contextes », et contribuant à leur identification et leur prise en considération dans les processus d'enseignement, d'apprentissage et de formation. Ainsi, la revue est ouverte à toute contribution traitant des questions de didactique en prise avec différents éléments contextuels.

Les propositions de contributions sont à envoyer au secrétariat de la revue (contextes.didactiques@espe-guadeloupe.fr), ainsi qu'au(x) responsable(s) de chaque numéro thématique dans les délais impartis (cf. Appels à contributions). Les appels à contribution sont lancés deux fois par an, en juin et en décembre. La revue « *Contextes et Didactiques* » publie aussi occasionnellement des textes hors thématiques dans une rubrique *varia*. La revue est dotée d'un comité de rédaction et d'un comité scientifique constitués d'experts garants de la qualité des articles publiés. Les articles reçus font l'objet d'une double évaluation en aveugle par le comité scientifique. Ce dernier a la charge de lire les manuscrits soumis, de les expertiser et de proposer les modifications qu'il estime nécessaire en vue de leur publication. La revue n'est pas responsable des manuscrits qui lui sont envoyés. L'envoi des documents implique l'accord de l'auteur pour leur publication. Les textes et les images publiés dans la revue engagent la responsabilité de leurs seuls auteurs.

Historique de la revue

L'ancienne revue intitulée « *Recherches et Ressources en Éducation et Formation* » créée en 2007 par des enseignants-chercheurs en Didactique de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Guadeloupe, et publiée annuellement sous forme papier par le CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Guadeloupe a changé en 2014, de titre et de format éditorial pour devenir une revue semestrielle en sciences de l'éducation et en ligne, intitulée : « *Contextes et Didactiques* ». Cette revue est soutenue par l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) de l'académie de Guadeloupe de l'université des Antilles et par le Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF EA 4538). La consultation et le téléchargement des numéros précédents et des articles sont gratuits et s'effectuent en ligne sur le site de la revue (<http://web.espe-guadeloupe.fr/la-recherche/revue-contextes-et-didactiques/>).

Les trois premiers numéros sont également en vente et disponibles en version papier au CRDP de Guadeloupe (Route de la Documentation, Lotissement Petit Acajou, BP 385, 97183 Abymes Cedex) et sur sa boutique en ligne : <http://www.cndp.fr/crdp-guadeloupe/>.

Types de contributions

La revue « contextes et didactiques » publie :

- des travaux de recherche empirique et des résultats originaux ;
- des revues de littérature et des approches théoriques ;
- des comptes-rendus critiques d'innovations pédagogiques ;
- des comptes-rendus d'ouvrages scientifiques ;
- des présentations de thèses, de colloques et de manifestations scientifiques.

Public concerné

La revue « *Contextes et Didactiques* » s'adresse à un large public : chercheurs, formateurs, enseignants, étudiants, professionnels de l'éducation.

Partenaires

- ESPE de l'Académie de Guadeloupe
- Université des Antilles
- Le Rectorat de l'académie de la Guadeloupe
- Centre de Recherches et de Ressources en Education et Formation (CRREF, EA-4538)

ORGANIGRAMME DE LA REVUE

Directeur de publication

- Antoine DELCROIX, Université des Antilles

Secrétariat de rédaction

- Frédéric ANCIAUX, Université des Antilles
- Béatrice JEANNOT-FOURCAUD, Université des Antilles

Comité de rédaction

- Jacqueline BOURDEAU, Télé université, Québec (TELUQ), Canada
- Thomas FORISSIER, Université des Antilles
- Laurent GAJO, Université de Genève, Suisse
- Muriel MOLINIÉ, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3
- Marie-Paule POGGI, Université des Antilles

Comité scientifique

- Michel ACACIA, Université d'État d'Haïti, Haïti
- Sophie ALBY, Université de la Guyane
- Christian ALIN, Université de Lyon 1
- Philippe BILAS, Université des Antilles
- Régis BLACHE, Université des Antilles
- Christos CLAIRIS, Université de Paris 5
- Denis COSTAOUEC, Université de Paris 5
- Jean-Baptiste COYOS, Université de Bordeaux 3 et de Pau
- Robert DAMOISEAU, Université des Antilles
- Jacques DUMONT, Université des Antilles
- Colette FEUILLARD, Université de Paris 5
- Diane GERIN-LAJOIE, Université de Toronto, Canada
- Françoise GUERIN, Université de Paris 4
- Marie-Christine HAZAËL-MASSIEUX, Université d'Aix-en-Provence
- Christine HELOT, Université de Strasbourg
- Élisabeth ISSAIEVA, Université des Antilles
- Gabriel LANGOUËT, Université de Paris 5
- Joël LEBEAUME, Université de Paris 5
- Mylène LEBON-EYQUEM, Université de la Réunion
- Malory LECLERE, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3
- Danièle MANESSE, Université de Paris 3
- Jean-Louis MARTINAND, École Normale Supérieure
- Yves MAZABRAUD, Université des Antilles
- Alain MERCIER, Institut Français de l'Éducation
- Sébastien RUFFIÉ, Université des Antilles
- Jean-Pierre SAINTON, Université des Antilles
- Jean-Claude SALLABERRY, Université Montesquieu-Bordeaux 4
- Laurence SIMONNEAUX, École Nationale de Formation Agronomique
- Jocelyne TROUILLOT-LÉVY, Université Caraïbe, Haïti
- Frédéric TUPIN, Université de la Réunion

RECOMMANDATIONS AUX AUTEURS

La revue « *Contextes et Didactiques* » est publiée en français, mais des contributions d'intérêt majeur peuvent être acceptées en anglais, espagnol et créole. Les soumissions se font par voie électronique à l'adresse du coordonateur du numéro (cf. numéros en préparation) et à celle de la revue : contextes.didactiques@espe-guadeloupe.fr

Les manuscrits proposés doivent être originaux et ne pas être soumis simultanément à une autre revue. Une feuille de style est disponible et téléchargeable sur le site de la revue (<http://web.espe-guadeloupe.fr/la-recherche/revue-contextes-et-didactiques/>) afin de mettre les contributions aux normes rédactionnelles. Le texte ne doit pas dépasser 30 000 signes (espaces compris) et comporter les éléments suivants :

- un titre,
- la liste des auteurs avec leurs noms et prénoms en entier,
- leur institution de rattachement, l'adresse de correspondance, et leur adresse électronique,
- un résumé de 250 mots environ en français et en anglais indiquant les éléments essentiels du travail,
- une liste de 5 mots clés en français et en anglais.

La forme de présentation préférée est un fichier sous format .doc, .docx, .txt, .rtf, .odt envoyé en tant que pièce jointe dans un courriel. Dès leur réception, les articles sont confiés pour évaluation anonyme à deux experts du comité scientifique de la revue ou choisi par le comité de rédaction en fonction de ses compétences. Les deux expertises sont renvoyées à l'auteur dans les deux mois suivant la réception de l'article. Dans le cas de deux évaluations contradictoires, le comité de rédaction se réserve le droit de soumettre le manuscrit à un troisième expert. Une fois l'article accepté pour publication, un formulaire de transfert de droits est envoyé à l'auteur. Ce formulaire est à signer et à renvoyer au comité de rédaction. La correspondance s'effectue avec l'auteur cité en premier. Chaque présentation doit être accompagnée d'une lettre de l'auteur mentionnant que :

- le manuscrit n'est pas et ne sera pas soumis à une autre publication ;
- que tous les cosignataires de l'article ont lu et approuvé l'article présenté.

La liste des références bibliographiques est organisée par ordre alphabétique en fin d'article. Toutes les références citées dans le corps du texte doivent nécessairement y figurer. La présentation des références bibliographiques doit suivre les normes APA (version française).

Des notes de bas de page sont acceptées, ainsi que des figures, des tableaux et des images.

Les auteurs qui soumettent leurs articles à la revue « *Contextes et Didactiques* » acceptent de publier gratuitement leurs articles. Ils cèdent, à titre gratuit et non exclusif, les droits de diffusion papier et électronique qui permettent à la revue d'assurer la diffusion libre et gratuite de leurs articles, de même que la vente sur tous les supports et formats, en conformité avec la licence CC BY-NC (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fr>).

Les auteurs conservent le droit de diffuser, selon les modalités de leur choix, les articles publiés dans la revue à la seule condition, comme l'exige la licence Creative Commons concédée, qu'apparaissent les références bibliographiques complètes, mentionnant la revue. Les auteurs peuvent notamment déposer la version publiée, en texte intégral, sur l'entrepôt universitaire de leur établissement.

SOMMAIRE

Éditorial p. 9
Isabelle SAVARD

**Modélisations de contextes pour l'apprentissage par effets de contextes :
un exemple sur le sujet de la géothermie** p. 15
Claire ANJOU

**Des éléments de corpus pour comprendre les représentations sur le numérique en
contexte polynésien : préalables à la conception d'un dispositif de formation des
enseignants du 1er degré** p. 35
Rodica AILINCAI, Zehra GABILLON et Séverine FERRIERE

**Il était une fois des contes en contextes : retour sur une expérimentation
au primaire en Guadeloupe et au Québec** p. 67
Lamprini CHARTOFYLAKA, Frédéric ANCIAUX, Olivier-Serge CANDAU, Béatrice
JEANNOT-FOURCAUD, Isabelle CARIGNAN et Audrey SAINT-PIERRE

**Mobilités, apprentissages à distance, cultures :
quels apports à et de la philosophie de l'autorité ?** p.109
Camille ROELENS

Rubrique VARIA

**Le bilinguisme comme moyen ou objectif de l'enseignement bilingue ?
De la (non)conception d'un bilinguisme préexistant** p.123
Jésabel ROBIN

Éditorial

Isabelle SAVARD
Université TÉLUQ

L'internationalisation de l'éducation concerne la mobilité internationale des apprenants, des enseignants et des chercheurs mais aussi l'intégration des dimensions internationales et interculturelles dans les programmes de formation, du primaire aux études supérieures. Elle est maintenant bien tangible et fait son apparition dans diverses sphères de notre quotidien. Le Bureau Canadien de l'Éducation Internationale (BCEI) soulignait dans son dernier rapport une augmentation de 92% des étudiants internationaux en 2015. Et cette tendance s'observe aussi ailleurs dans le monde. Selon l'OCDE (2016), un étudiant sur dix à la maîtrise (niveau master) serait en mobilité internationale et cette proportion s'élèverait à un sur quatre au doctorat. On voit de plus en plus de projets de collaboration et d'échanges internationaux entre institutions, tous niveaux confondus (parfois même à partir de la petite enfance). L'apprentissage à distance, qui met l'accent sur la distance physique ou temporelle entre l'apprenant et le formateur, contribue à cette internationalisation car il permet d'éliminer les contraintes temporelle et géographique et facilite les échanges sous diverses formes (écrite, audio, vidéo). L'apprentissage en ligne (*e-learning*) repose sur l'usage des technologies de réseaux (Basque et Brangier, 2006). Ce dernier nous permet de bénéficier de nombreux outils de partage et de collaboration (forums de discussion, blogues, réseaux sociaux, outils permettant le partage de documents ou la communication vidéo) qui multiplient les occasions d'échanges, de rencontres, de partage. Il permet de regrouper, autour d'un même but, des apprenants œuvrant dans des contextes bien différents. Malheureusement, nous n'exploitons qu'une infime partie du potentiel pédagogique qu'offrent ces rencontres, qui sont pourtant de belles occasions d'enrichissement et d'approfondissement.

Afin que tous puissent maximiser les bénéfices d'une telle expérience, il s'avère nécessaire de développer nos stratégies tant pour intégrer ces nouvelles dimensions que pour bien accueillir les étudiants d'ailleurs ou préparer nos étudiants à aller à l'étranger. Rogers, Graham, et Mayes (2007) ont souligné que peu d'enseignants (et d'apprenants) sont conscients des différences culturelles et que cela peut nuire à l'enseignement et à l'efficacité des activités pédagogiques. Une des stratégies qui semblent prometteuses consiste à s'outiller pour la conscientisation (en rendant explicites ces variables) et l'adaptation interculturelle. Toutefois, même si le besoin est clairement identifié, il existe peu d'outils favorisant l'adaptation interculturelle, tant des étudiants, des enseignants que des dirigeants d'établissements (Edmundson, 2007 ; Man, 2004 ; Subramony, 2004, 2017 ; Young, 2008). Ainsi, les étudiants, comme les enseignants et les dirigeants, sont trop régulièrement confrontés à des problèmes d'adaptation culturelle qui demeurent trop longtemps implicites, non-identifiés et donc difficiles ou impossibles à régler.

Le manque d'outils et les problèmes d'adaptation interculturelle peuvent, en partie, expliquer le fait que, malheureusement, nous n'exploitons qu'une infime partie du potentiel pédagogique qu'offrent ces rencontres. Mais il faut aussi souligner que par l'internationalisation des programmes d'études, c'est-à-dire l'intégration des dimensions internationales et interculturelles dans les programmes de formation, on cherche à préparer les apprenants à interagir sur la scène internationale ou à en tenir compte dans leurs interactions locales. Les apprenants doivent développer des compétences, notamment des compétences

interculturelles. Ici comme ailleurs, on veut qu'ils développent des compétences d'adaptation, qu'ils soient habiles à prendre en compte une diversité de contextes et de cultures.

Nous reviendrons au développement de compétences mais d'abord, quelles distinctions doit-on faire entre contexte(s) et culture(s) ? Les deux termes sont souvent utilisés un peu comme des synonymes dans la littérature, ce qui peut avoir pour effet de créer de la confusion. Savard, Bourdeau et Paquette (2010) s'inspirent de Spencer-Oatey (2004) et définissent la culture de la façon suivante :

« un ensemble évolutif, dans le temps et dans l'espace, de schèmes influençant le comportement de chacun des membres d'un groupe donné, son interprétation de la signification du comportement des autres individus ou groupes et les processus d'interprétation et de représentation qui lui permettent d'interagir avec son environnement » (Savard, Bourdeau et Paquette, 2010 : 52)

Ces auteurs voient les scénarios pédagogiques, les environnements d'apprentissages et les ressources pédagogiques comme étant des produits dotés d'une culturalité, c'est-à-dire teintés (à intensité variable) de la culture des individus ou groupes qui les ont conçus. Ils ont identifié des variables dans les pratiques pédagogiques (par exemple le rapport au temps ou à l'autorité, les rôles du professeur et de l'apprenant) et supposent que ces variables créent notamment des attentes (souvent implicites) qui peuvent mener à des malentendus constituant des obstacles aux processus d'enseignement et d'apprentissage (Savard, 2014). Différentes autres définitions de la culture existent, Kroeber et Kluckhohn (1952) en ont recensé plus de deux cents et elles ont continué de se multiplier après 1952. Le contenu de ces définitions a évolué au fil du temps et, comme le souligne Alber (2002), plusieurs critiques ont permis de soulever différents problèmes : une était trop évolutionniste et ne permettait pas d'analyser les cultures sur le même pied d'égalité ; d'autres ne permettaient pas de souligner son caractère dynamique, évolutif dans le temps. Le principal défi est toujours lié au fait que nous tentons de comprendre la diversité des cultures à partir de l'universalité, qui lie les êtres humains.

Le contexte demeure également, encore aujourd'hui, un concept mal défini. Van Oers (1998) aborde le contexte sous l'angle de l'approche de l'activité et le conçoit en tant que processus de contextualisation, comme étant dynamique. Il souligne l'importance de traiter de façon distincte deux paramètres principaux, largement reconnus en sciences de l'éducation : d'une part, le contenu d'apprentissage, et d'autre part, la situation d'apprentissage – on peut voir l'activité d'apprentissage comme réunissant, notamment, le contenu et la situation –. Le contexte peut également être vu comme une « photo » (plus statique) des différents paramètres (les acteurs, l'environnement physique ou virtuel, l'événement et ses buts, par exemple) dans lesquels une activité d'apprentissage se déroulera ou s'est déroulée. En effet, on note souvent d'importantes distinctions entre une activité d'apprentissage telle qu'elle est planifiée ou scénarisée (avec tous ces paramètres) et telle qu'elle est réellement effectuée ou vécue. Cela nous ramène au caractère dynamique et nous permet de souligner l'inter-influence possible entre apprentissage et contexte, entre apprentissage et culture ou même entre contextes et cultures.

On peut ici revenir à la nécessité de viser le développement des compétences et faire le parallèle avec le courant des programmes pédagogiques visant le développement de celles-ci. La compétence y est vue comme un savoir-agir complexe qui amène l'apprenant à mobiliser ses ressources internes (connaissances, habiletés et attitudes) et externes (collègues, outils de références, livres, etc.) à l'intérieur d'une famille de situations (Tardif, 2006). Pour être reconnu compétent, un apprenant doit exercer son savoir-agir complexe dans différents contextes. Il faut que l'apprenant puisse faire le transfert d'une situation à l'autre. Il importe

ici de souligner la distinction à faire entre deux grands types de transfert : le vertical et le latéral. Comme le soulignent Péladeau, Forget et Gagné (2005), le premier fait référence à la hiérarchie de complexité, qui implique que la maîtrise de certaines connaissances de base et d'habiletés préalables rend possible l'apprentissage d'habiletés de plus haut niveau, et le second fait référence à un nouveau contexte mais à un niveau de complexité comparable. Tardif et Meirieu (1996 : 2) expliquent que : « le transfert se produit lorsqu'une connaissance acquise – ou une compétence développée – dans un contexte particulier peut être reprise d'une façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte, lorsqu'elle peut être recontextualisée ». Ils font ici référence au transfert latéral, qu'ils disent favorisé par les processus de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation (Tardif et Meirieu, 1996 ; Van Oers, 1998). Il y a donc un intérêt certain à faire place à une variété de contextes dans les curriculums, et à intégrer ces préoccupations de transfert et d'adaptation dans le processus de scénarisation pédagogique. Mais comment peut-on le faire concrètement ?

L'apprentissage à distance, plus particulièrement l'apprentissage en ligne, combiné à l'utilisation de technologies variées offrent de belles opportunités pour tenter de répondre à cette question. Les nombreux outils de partage et de collaboration multiplient les occasions d'échanges, de rencontres, de partages, de transferts à un point tel qu'on a parfois l'impression que la distance rapproche. L'apprentissage en ligne permet de regrouper des apprenants qui souhaitent développer les mêmes compétences mais qui évoluent dans des contextes différents et offre ainsi de belles opportunités de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation. Savons-nous bien les saisir ? Deux grands types de scénarios pédagogiques intégrant les variables contextuelles sont envisageables. Premièrement, on peut planifier en tentant de provoquer des « clashes » de contextes (préétablis et prévus) comme le proposent Forissier, Bourdeau, Mazabraud et Nkambou (2013). D'ailleurs l'article de Claire Anjou, présent dans ce numéro 11 de la revue *Contextes et Didactiques*, présente un exemple, en géothermie, de ce type de scénario. Deuxièmement, on peut planifier en tentant de faire une place aux variations contextuelles qui pourraient émerger en cours d'apprentissage (imprévisibles) comme le proposent Williams, Karousou et Mackness (2011).

L'objectif scientifique de ce numéro 11 de la revue *Contextes et Didactiques* est de poursuivre la réflexion sur la place que prend ou devrait prendre la diversité de contextes et de cultures dans nos programmes de formation, plus particulièrement dans l'apprentissage à distance. Ce numéro est constitué de quatre articles.

Le premier article de Claire Anjou présente un exemple de modélisation de contextes pour favoriser l'apprentissage par effets de contextes, sur le sujet de la géothermie. Elle y présente les effets de contexte comme étant des phénomènes de rupture dans les apprentissages, pouvant prendre la forme d'affect lors d'interactions. Le projet de recherche présenté se base sur l'hypothèse que lorsque des décalages sont mis en évidence entre les conceptions d'apprenants issus de contextes différents (Québec et Guadeloupe dans ce cas), on peut favoriser l'apprentissage (par effets de contexte). Ainsi, elle a voulu vérifier si des conceptions d'étudiants vis-à-vis de la géothermie diffèrent en fonction des zones géographiques dans lesquelles ils vivent et si ces conceptions sont influencées par le contexte géothermique de l'endroit. Elle a ensuite cherché à utiliser les contextes et les effets de contextes comme levier aux apprentissages, par le moyen d'approches pédagogiques telles que la démarche d'investigation et les collaborations entre étudiants. Cette expérimentation est décrite dans l'article de Claire Anjou.

Le deuxième article de Rodica Ailincăi, Zehra Gabillon et Séverine Ferrière présente la première partie d'une recherche visant à analyser les représentations des enseignants de premier degré au sujet de l'utilisation des outils numériques dans le contexte de la Polynésie française. Par cette recherche, elles tentent de répondre aux questions suivantes : dans quelle mesure les outils numériques sont-ils connus par les enseignants (de la Polynésie française) ? Comment les mobilisent-ils dans leur formation et dans la classe ? Quel est le ressenti des professeurs par rapport à l'utilisation de ces outils dans leur enseignement ? Quelle utilisation font-ils des environnements numériques d'apprentissage et/ou de l'apprentissage en ligne ? Elles présentent les spécificités de l'utilisation du numérique en contexte polynésien et les données issues d'entretiens semi-dirigés, réalisés auprès des professeurs des écoles titulaires et des conseillers pédagogiques. À plus long terme, elles envisagent le déploiement d'une recherche-action visant à proposer des dispositifs de formation, en présence et à distance, pour les enseignants. Elles baseront cette recherche-action sur les représentations, les éléments de contexte et de culture identifiés lors des entretiens avec les différents acteurs.

Le troisième article proposé par Lamprini Chartofylaka, Frédéric Anciaux, Olivier-Serge Candau, Béatrice Jeannot-Fourcaud, Isabelle Carignan et Audrey Saint-Pierre présente une expérimentation de scénario pédagogique visant l'apprentissage par effets de contexte. Ils ont fait travailler ensemble et séparément des élèves de deux écoles primaires, une située au Québec et l'autre en Guadeloupe, sur le thème du conte. Les activités pédagogiques ont permis aux enfants de faire ressortir les ressemblances et les différences entre les deux contes et aussi entre les contextes dans lesquels ils ont été écrits. Leur analyse démontre que les enfants sont passés de conceptions majoritairement spontanées et acontextuelles à des conceptions plus confirmées et souvent bicontextuelles, voire multicontextuelles.

Enfin le quatrième et dernier article, proposé par Camille Roelens et intitulé *Mobilités, apprentissages à distance, cultures : quels apports à la philosophie de l'autorité ?*, pose un regard philosophique sur l'augmentation de la mobilité internationale des enseignants et des apprenants. Les notions d'autonomie et d'autorité se trouvent au cœur de son analyse. Il s'intéresse à la relation éducative à distance dans un contexte où il faut savoir s'adapter à une diversité de cultures et de contextes.

Bonne lecture !

Références bibliographiques

- Alber, J. L. (2002). Le concept anthropologique de "culture" : repères et mises au point. *Terra Cognita : Quelle Culture ? Revue Suisse de l'intégration et de La Migration. Commission Fédérale Des Étrangers*, 1, 34-40.
- Basque, J. et Brangier, É. (2006). Faut-il et comment développer le e-learning en entreprise ? Dans C. Lévy-Leboyer, C. Louche et J.-P. Rolland (dir.), *RH : Les apports de la psychologie du travail - 1. Management des personnes* (p. 433-452). Paris : Éditions d'Organisation.
- Edmundson, A. (2007). The cultural adaptation process (CAP) model : designing e-learning. Dans *Globalized e-learning cultural challenges* (p. 267-290).
- Forissier, T., Bourdeau, J., Mazabraud, Y. et Nkambou, R. (2013). Modeling context effects in science learning: the CLASH model. Dans *International and Interdisciplinary Conference on Modeling and Using Context* (p. 330-335). Springer.

- Kroeber, A. L. et Kluckhohn, C. (1952). Culture : A critical review of concepts and definitions. *Papers. Peabody Museum of Archaeology et Ethnology, Harvard University*.
- Man, S. (2004). Are preservice instructional designers adequately prepared for tomorrow's diverse learning audiences ? : A cultural content analysis of textbooks (1993-2003) used for instructional design.
- Péladeau, N., Forget, J. et Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue Des Sciences de l'éducation, 31(1)*, 187-209.
- Rogers, P. C., Graham, C. R. et Mayes, C. T. (2007). Cultural competence and instructional design : Exploration research into the delivery of online instruction cross-culturally. *Educational Technology Research and Development, 55(2)*, 197-217.
- Savard, I. (2014). *Modélisation des connaissances pour un design pédagogique intégrant les variables culturelles*. Télé-université.
- Savard, I., Bourdeau, J. et Paquette, G. (2010). Modélisation des connaissances pour un environnement de conception pédagogique "conscient" des variables culturelles. *Les Cahiers de l'ISC, 1*, 49-58.
- Spencer-Oatey, H. (2004). *Culturally speaking : Managing rapport through talk across cultures*. AetC Black.
- Subramony, D. P. (2004). Instructional technologists' inattention to issues of cultural diversity among learners. *Educational Technology, 19-24*.
- Subramony, D. P. (2017). Revisiting Instructional Technologists' Inattention to Issues of Cultural Diversity Among Stakeholders. Dans *Culture, Learning, and Technology* (p. 28-43). Routledge.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. *Documenter Le Parcours de Développement. Montréal : Chenelière Éducation*.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie Pédagogique, 98(7)*, 4-7.
- Van Oers, B. (1998). From context to contextualizing. *Learning and Instruction, 8(6)*, 473-488.
- Williams, R., Karousou, R. et Mackness, J. (2011). Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12(3)*, 39-59.
- Young, P. A. (2008). Integrating culture in the design of ICTs. *British Journal of Educational Technology, 39(1)*, 6-17.

Modélisations de contextes pour l'apprentissage par effets de contextes : un exemple sur le sujet de la géothermie

Claire ANJOU

CRREF (EA 4538) – Université des Antilles

Résumé

La prise en compte des contextes dans l'enseignement des sciences est un élément essentiel pour la compréhension des concepts scientifiques et la motivation des apprenants (King, 2012). En effet, les contextes externes des apprenants, au sens de leur environnement, participent à la construction de leurs conceptions (Van Wissen, Kamphorst et Van Eijk, 2013). Lorsque des décalages sont mis en évidence entre les conceptions d'apprenants issus de contextes différents ou entre la conception d'un apprenant et son observation du réel, on parle d'effets de contextes (Merlo-Leurette et Forissier, 2009). Les effets de contextes sont des phénomènes de rupture (De Vecchi, 1990) dans les apprentissages et peuvent prendre la forme d'affect lors d'interactions. Afin de favoriser la mise en place de pédagogies basées sur les effets de contextes, nous proposons de modéliser différents contextes géothermiques, et d'en calculer les écarts. Les écarts identifiés permettront de prévoir l'émergence d'effets de contextes lors d'un travail coopératif entre des étudiants de Montréal et de Guadeloupe. Nous décrivons par la suite une expérimentation pédagogique dont le scénario est basé sur les écarts modélisés. L'objectif est de décrire les apprentissages lors de l'expérimentation et d'identifier les effets de contextes afin d'améliorer leur caractérisation.

Mots-clés

Contexte, effets de contexte, écarts de contexte, apprentissage, modélisation, géothermie.

Abstract

Contexts, in teaching situations, are essential for the understanding of scientific concepts and for learners' motivation (King, 2012). Indeed, learners' external contexts or environments take place in the construction of their conceptions (Van Wissen, Kamphorst et Van Eijk, 2013). We call context effects moments when gaps are highlighted between conceptions of learners coming from distinct contexts, or between the conception of a learner and his observation of the real (Merlo-Leurette et Forissier, 2009). Context effects are breaking phenomena (De Vecchi, 1990) occurring during learning process that can take the form of affect during interactions. In order to promote the implementation of pedagogies based on context effects, we propose to model geothermal contexts, and to calculate gaps between those contexts. The gaps calculation will allow the prediction of contexts effects' emergence relatively to geothermal energy, during cooperative work between students from Montreal and Guadeloupe. We also describe a pedagogical experiment whose scenario is based on the modelled deviations. The objective is to describe the learning during the experiment and to identify context effects in order to improve their characterization.

Keywords

Context, context effects, context gaps, learning process, modeling, geothermal energy.

1. Introduction

La Guadeloupe est un territoire français qui se heurte continuellement à des incohérences didactiques liées aux décalages existant entre le contexte de création de prescrits nationaux (la France) et celui dans lequel ils sont mis en place. Ces phénomènes sont désormais bien connus et des adaptations ont été effectuées. Mais ces simples adaptations ne sont parfois pas suffisantes et ne permettent pas répondre aux besoins didactiques contextuels du territoire. Les recherches s'inscrivant dans le cadre de la contextualisation didactique s'intéressent aux contextes dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. L'étude¹ présentée ici a pour ambition de réfléchir à une conception de scénarios pédagogiques intégrant les contextes et de la mettre en place. La première partie de l'article situe le cadre de l'étude dans la littérature, et présente les principales théories sur lesquelles s'appuie la recherche. La méthodologie du *Design based research* utilisée ici permet de travailler sur des théories ainsi que sur leur application concrète de manière conjointe. Ainsi, les outils théoriques créés et les données d'expérimentation récoltées seront illustrés, puis analysés. Enfin les conclusions seront discutées dans une partie finale.

2. Cadre théorique

2.1. Le contexte

Le terme « contexte » est très vague et difficilement définissable car il peut être utilisé dans diverses disciplines et possède un sens propre pour chacune d'elles. Dans le champ des sciences de l'éducation, le contexte est bien souvent défini comme un facteur externe aux apprentissages. Il peut par exemple correspondre aux contraintes institutionnelles pesant sur la relation entre enseignants et élèves (Sauvage Luntadi et Tupin, 2012). En sociologie de l'éducation, le contexte agit sur le comportement d'un individu. Il peut prendre, par exemple, la forme des relations entre les paramètres contextuels et individuels qui influencent la réussite scolaire (Duru-Bellat et Mingat, 1988). En didactique des langues (Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2009), le contexte est constitué par la présence des langues dans l'environnement, la maîtrise des langues des apprenants et l'habileté de l'enseignant à adapter son enseignement, il est un facteur qui influence le sens d'un message, d'un verbatim. Il correspond au cadre au travers duquel le message est transmis. En didactique des sciences, les *context-based approaches* s'intéressent aux contextes naturels des élèves comme élément motivant (King, 2012) en améliorant les attitudes envers la science ainsi que la compréhension des concepts scientifiques (Bennett, Lubben et Hogarth, 2007). Ces approches permettent des enseignements authentiques et stimulants (Schwartz, Lederman et Crawford, 2004). Certaines approches pédagogiques contextuelles en sciences mettent l'accent sur l'application concrète des concepts et sont un moyen d'améliorer la compréhension scientifique du monde réel entourant les élèves. Elles peuvent également leur permettre de développer leurs capacités à fonctionner comme des acteurs responsables dans leur vie quotidienne (Bennett, 2005). Le contexte peut être à la source d'un questionnement et d'un remaniement des connaissances. Par exemple, l'observation du croissant de lune horizontal en zone tropicale peut être en décalage avec la conception d'un croissant vertical qu'aura un apprenant (Forissier, 2015). Cette observation en contexte peut générer une rupture légitimant l'apprentissage des concepts scientifiques liés aux phases de la lune en les rendant significatifs.

¹ L'auteure remercie pour son soutien financier le projet GEOTREF (GEOThermie haute énergie dans les Réservoirs Fracturés) financé par l'ADEME (Agence de l'Environnement et le Maîtrise de l'Énergie) et le projet TEEC (Technologie Éducative pour l'Enseignement en Contexte) financé par l'ANR (Agence nationale de la Recherche).

Les relations entre contexte et cognition, donnent au contexte une nature interne ou externe. Dans le premier cas, il appartient à un individu et occupe une place principale dans la représentation que se construit l'individu de la situation dans laquelle il est impliquée, et dans l'autre, le contexte est relatif à des éléments externes à l'individu (Bazire et Brézillon, 2005). Cette corrélation entre le contexte d'un individu et ses représentations vient illustrer les théories de contexte interne et contexte externe définies par Van Wissen et al. (2013). Elles définissent le contexte externe d'un individu comme étant tout ce qui l'entoure et interagit avec lui, et le contexte interne comme étant la représentation mentale que se fait un individu d'un objet ou d'un concept donné.

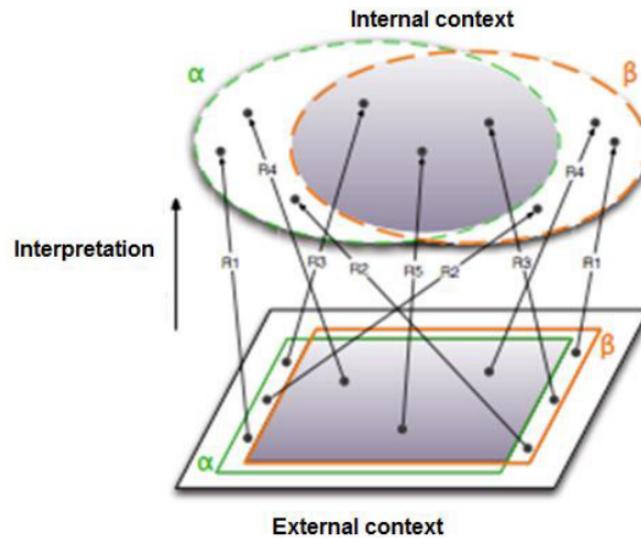


Figure 1 : Contextes externes et contextes internes de deux individus (Van Wissen et al., 2013 : 176)

Comme l'illustre le schéma ci-dessus (cf. Figure 1), les contextes internes et externes de deux individus α et β sont partiellement différents et peuvent interagir entre eux (les flèches illustrent les interactions entre les différents contextes représentés), les deux notions sont donc étroitement liées. Le contexte externe d'un individu, son environnement, participe à la construction de son contexte interne donc de ses conceptions. Ainsi, nous pensons que les conceptions d'étudiants vis-à-vis de la géothermie seront différentes si ces étudiants sont issus de contextes externes, ou de zones géographiques différentes, et qu'elles seront influencées par le contexte géothermique de l'endroit.

2.2. Les effets de contextes

Selon Delcroix, Forissier et Anciaux (2013), le terme « effet de contextes » est issu d'une analogie avec « l'effet de contrat » de Brousseau (1980). Les effets de contextes « se manifestent par un décalage entre un objectif d'enseignement ou d'apprentissage et leur réalisation ». Il sont qualifiés de cette manière lorsque le décalage est attribué « aux différents contextes en présence dans le processus didactique » (Delcroix et al., 2013). Forissier (2015) définit un effet de contextes comme « la manifestation d'un décalage conceptuel en lien avec des contextes internes différents lors de l'interaction de deux acteurs (sujets porteurs de conceptions) d'une situation didactique » (Forissier, 2015 : 166). Tout comme Acioly-Regnier et Regnier (2005), il considère que les contextes d'apprentissage peuvent générer des obstacles qui vont influencer le développement conceptuel.

La création de situations particulières dans lesquelles des apprenants sont amenés à confronter leurs représentations d'un objet au réel ou dans lesquelles des apprenants aux contextes internes différents, confrontent leurs représentations mutuelles en interagissant, permet de générer des effets de contextes prenant la forme de conflits cognitifs ou sociocognitifs. La mise en place d'une pédagogie basée sur les effets contextes peut permettre de mieux marquer l'esprit d'un apprenant en bousculant ces conceptions, son « déjà là ». Les effets de contextes provoquent alors un genre de choc cognitif permettant de heurter leur sérénité.

Nous cherchons à utiliser les contextes et effets de contextes comme un levier aux apprentissages, par le moyen d'approches pédagogiques telles que la démarche d'investigation (Cariou, 2015) et les collaborations entre étudiants.

2.3. Le modèle clash

L'utilisation du contexte au sens de l'environnement d'un apprenant en situation didactique peut être un outil pour des enseignements authentiques. Dans l'enseignement de la géologie, le terrain constitue un support naturel pour la compréhension des concepts et leur échelle (Orange, Beorchia, Ducrocq et Orange, 1999 ; Sanchez, Prieur et Devallois, 2004). La prise en compte du contexte interne d'un apprenant est également cruciale et doit servir de ressource pour l'enseignement (Giordan et de Vecchi, 1990). Effectivement, les conceptions des apprenants, si elles ne sont pas prises en compte, peuvent être des obstacles à l'apprentissage. La confrontation du contexte interne, au réel, à l'observable, peut générer un conflit cognitif entre la conception qu'aura l'apprenant du concept ou de l'objet étudié, et la réalité observée. Par exemple, en observant la lune en Guadeloupe, un décalage, un effet de contexte peut apparaître si la représentation qu'en a l'apprenant, est un croissant vertical alors que son observation est un objet d'aspect horizontal. Alors, l'effet provoqué sera à la source d'un questionnement, nécessitant un approfondissement et permettra de motiver l'apprenant car la compréhension du phénomène peut devenir un besoin. Les explications des phases de la lune qui sont des notions abordées en primaire, utilisent comme support des modèles qui ne tiennent pas compte de la latitude d'observation sur Terre (Delcroix et al., 2013). L'effet de contexte généré peut être un support à l'explication des phases de la lune et également de son orientation, et permettre ainsi un enseignement qui pourra être plus riche.

Ainsi, les effets de contextes sont des outils pouvant permettre d'acquérir des connaissances plus ouvertes sur le monde en comparaison avec des connaissances acquises de manière traditionnelle. L'apprentissage par effet de contexte peut permettre de prendre du recul et de former l'esprit critique. Mais le contexte interne peut aussi être à la source d'effets de contextes lorsqu'il est confronté au contexte interne d'une autre personne. Si deux individus ayant des conceptions différentes d'un objet d'étude partagent leurs conceptions, interagissent, alors des effets de contextes peuvent émerger (cf. Figure 2). De la même manière que pour les effets de contextes entre le réel et les conceptions d'un individu, le décalage entre les deux contextes internes peut provoquer une rupture nécessitant un remaniement des connaissances conduisant à un apprentissage.

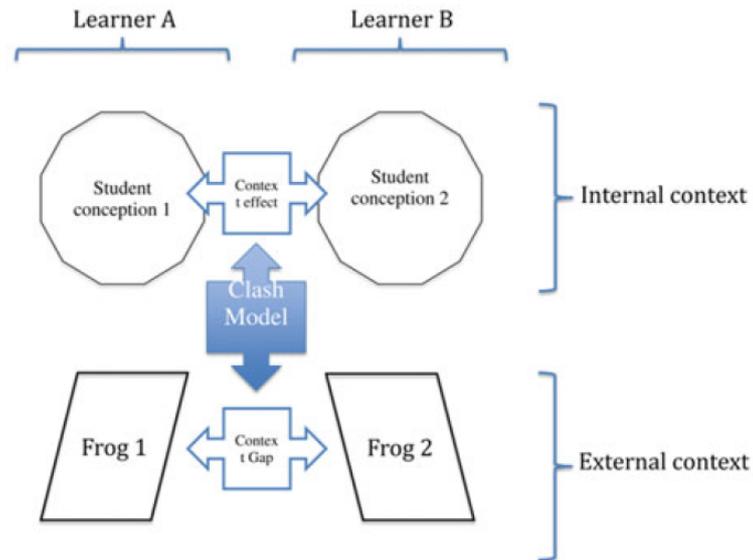


Figure 2 : Le modèle clash (Forissier, Bourdeau, Mazabraud et Nkambou, 2014)

Le modèle ci-dessus illustre l'organisation de l'émergence des effets de contextes entre les contextes internes de deux apprenants, lors d'un projet pédagogique sur les grenouilles. Les contextes externes des apprenants participent à la construction de leur contexte interne, vis-à-vis d'un objet d'étude. Les contextes externes peuvent être différents en fonction des individus et présenter des écarts. Ainsi, selon le schéma, comme il n'est pas possible de modéliser les conceptions d'individus, la modélisation des contextes externes pourrait permettre d'identifier des écarts dans les conceptions des apprenants, et donc de prévoir les effets de contextes susceptibles d'émerger lors d'interactions entre les deux individus. L'identification préalable d'écarts de contextes externes vis-à-vis d'un objet d'étude permet ainsi de prédire l'émergence d'effets de contextes entre les conceptions d'apprenants aux contextes externes éloignées et ce modèle s'appelle le « modèle clash ».

Fécil (2014) précise l'importance d'ancrer les « enseignements dans le territoire de l'élève afin qu'il puisse s'appropriier les savoirs scientifiques. » Il lui paraît nécessaire « de partir d'exemples émanant de leur environnement proche, d'éléments appartenant à leur quotidien », afin de construire des enseignements en se « référant au principal objectif de l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre qui est de comprendre l'environnement, les caractéristiques du vivant qui l'occupe, ainsi que les interactions et relations qu'ils entretiennent. Il s'agit d'expliquer le réel » (Fécil, 2014 : 5). Dans cette perspective, une expérimentation pédagogique a été réalisée, avec pour objectif d'étudier les effets de contextes, en créant des situations d'enseignements permettant d'observer et d'enregistrer ces effets de contexte. Cette expérimentation, impliquant des élèves de primaire de Guadeloupe et de Montréal dans la discipline de la biologie s'intéresse plus précisément aux grenouilles, dont les plus courantes sont très différentes entre les deux environnements (le ouaouaron pour Montréal et l'hylode pour la Guadeloupe). Les résultats de cette étude permettent d'établir que les effets de contexte prennent la forme d'actions surprenantes lors d'investigation de terrain, menant les élèves à se rendre compte par eux même que leurs conceptions sont erronées. Il s'agit d'effet de contextes opposant la réalité observée et une conception imaginaire de l'objet d'étude. Elle établit également que les effets de contextes peuvent émerger lors d'échanges entre des élèves ayant des conceptions bien différentes, et alors créer des chocs ou des heurts de représentations pouvant mener à l'émergence d'émotions. Un enseignement basé sur les effets de contextes pourrait donc comporter deux phases cruciales :

une démarche d'investigation en contexte afin d'ancrer les conceptions des élèves dans le contexte, et des interactions avec des élèves d'un autre contexte afin de provoquer les clashes de contextes et de faire émerger des effets de contextes. La question se pose alors de comment mettre en place un tel enseignement faisant émerger les effets de contextes ? Comment prévoir l'émergence des effets de contextes ?

Dans ce travail, nous posons l'hypothèse suivante : la modélisation des contextes géothermiques en Guadeloupe et au Québec, et la comparaison de ces contextes permet de prévoir les thématiques sur lesquelles vont apparaître les effets de contextes.

3. Méthodologie de recherche

Nous souhaitons ici décrire une pédagogie complexe et son organisation, avec d'une part, une modélisation des contextes géothermiques de deux territoires, et des effets de contextes liés, et d'autre part, une expérimentation pédagogique impliquant des étudiants aux contextes géothermiques différents dans un projet pédagogique portant sur la géothermie. L'objectif à long terme est de conceptualiser une pédagogie basée sur les effets de contextes. Cette conceptualisation, selon nous, ne peut se faire que par une vérification de la robustesse de la pédagogie, et donc par l'élaboration répétée d'expérimentations avec différents profils d'étudiants et d'élèves, mais également à propos de différents objets d'études pouvant s'intégrer dans différentes disciplines. Une telle situation d'expérimentation requiert l'implication d'enseignants acceptant de mettre à la disposition de la recherche leurs étudiants. Un travail conjoint entre enseignants et chercheurs est nécessaire afin que le scénario et l'organisation pédagogique répondent aux besoins de la recherche. Afin de connaître au mieux les différents contextes relatifs à l'objet étudié, il est également nécessaire de s'approprier des savoirs viables et experts sur cet objet, dans les deux contextes géographiques. La prise en compte de ces savoirs nécessite, selon nous, l'implication d'experts de l'objet étudié, ici la géothermie, dans les contextes en jeu, et cela afin de connaître les différences entre les deux contextes de l'objet.

Nous nous inspirons de la méthode de recherche du *Design Based Research* (Bourdeau, 2017) afin de mettre en place ce projet de recherche, qui est fondée sur la collaboration entre enseignants et chercheurs, et y ajoutons une collaboration supplémentaire, celle des experts de notre objet d'étude (la géothermie). Cette méthodologie de recherche est également fondée sur la répétition successive d'expérimentations permettant de faire évoluer l'hypothèse de recherche. L'expérimentation décrite ici correspond à une deuxième expérimentation dont les hypothèses sont fondées sur les théories relatives aux apprentissages par effets de contextes (la première expérimentation étant celle abordée plus haut, menée par Sophie Fécil, en 2014, sur le sujet des grenouilles).

Le design pédagogique à mettre en place pour la réalisation de l'expérimentation nécessite de pouvoir prévoir l'émergence des effets de contextes. Comme décrit plus haut, les effets de contextes sont susceptibles d'apparaître lors de confrontations entre les conceptions de deux apprenants (ECii), ou lors d'une confrontation entre les conceptions d'un apprenant et son observation du réel (ECei). Notre observation se concentre sur le premier cas. Afin de mettre en interaction les conceptions des apprenants, il est nécessaire qu'ils communiquent entre eux. Les communications doivent se faire sur le sujet de l'objet d'étude et les échanges doivent être spontanés afin de maximiser les chances d'émergence des effets de contextes. Afin que les apprenants se fassent leur propre représentation de l'objet d'étude et qu'ils le fassent dans leur contexte, la pédagogie est basée sur la démarche d'investigation (recherches internet,

enquêtes de terrain, questionnements d'experts de la géothermie, afin de résoudre un problème scientifique). En vue de maximiser les échanges entre apprenants et de pouvoir les récolter, une plateforme numérique Moodle contenant différents outils (chat, forum, carnet de suivi individuel, etc.) a été mise à disposition des étudiants.

4. Modéliser le contexte

Dans un premier temps, un prototype du modélisateur de contexte appelé le *Mazcalc* a été créé sur un tableur. À long terme, l'ambition est de créer une plateforme informatique accessible en ligne, afin de favoriser les collaborations entre enseignants, chercheurs et experts. Le prototype a pour objectif de qualifier et de quantifier les écarts de contextes vis-à-vis d'un objet d'étude, en modélisant différents paramètres contextuels de cet objet.

4.1. Le vocabulaire du Mazcalc

La création du vocabulaire du Mazcalc s'est faite en collaboration avec Roger Nkambou du GDAC de l'UQAM².

- Un contexte est toujours défini relativement à un objet d'étude : ici, la géothermie.
- L'objet d'étude comporte un ensemble de paramètres desquels il est dépendant.
- À chaque paramètre est attribuée une variable, cette variable correspond à une valeur.
- Les paramètres possèdent des propriétés, lesquelles définissent la manière dont ils vont être traités.
 - Ils peuvent être composites, dépendants ou indépendants : s'ils sont composites, le choix de la variable du paramètre donne lieu à un nouveau paramètre en fonction du premier, et pouvant, à nouveau, donner lieu à un paramètre composite, le paramètre issu de son paramètre parent est donc dépendant. Cela forme un arbre dont les valeurs par niveau sont pondérées.
 - Ils peuvent être empiriques (issus de la littérature), estimés (par les experts), calculés (à partir de données), mesurés (par les apprenants).
 - Ils peuvent être de nature quantitative ou qualitative.
 - Ils peuvent comporter une échelle de variables continues ou discrètes.
 - Ils peuvent posséder une liste de variables ordinales ou nominales.
- Un paramètre fait partie d'une ou plusieurs familles de regroupement ;
- Une famille de regroupement est utilisée pour partitionner le contexte et peut être :
 - Soit un domaine d'investigation des étudiants ;
 - Soit une échelle d'observation ;
 - Soit une thématique d'observation de l'objet d'étude...

4.2. Implémentation du Mazcalc pour le sujet de la géothermie

La géothermie est l'étude de la chaleur de la Terre mais aussi la technologie visant à exploiter cette chaleur à des fins énergétiques. Le contexte géothermique est quelque chose d'assez complexe. Il peut être défini par d'autres concepts tels que le contexte géologique, politique ou encore économique et industriel. Au niveau géologique, le socle canadien est principalement constitué de roches anciennes datant du Précambrien. Ces roches sont froides et la température du sol au Canada reste en moyenne constante. Au Québec, la géothermie est exploitée essentiellement pour réguler la température dans des bâtiments, c'est la géothermie de basse énergie. Les îles de la Caraïbe sont, quant à elles, le résultat de la subduction de la

² Laboratoire pour la Gestion, Diffusion et Acquisition de Connaissances de l'Université du Québec à Montréal.

plaque atlantique sous la plaque caraïbe. Il s'agit de formations géologiques récentes datant du quaternaire, ayant un fort potentiel pour la géothermie de haute et très haute énergie (environ 200°C à 1 km de profondeur). En Guadeloupe, ce potentiel est exploité et l'usine de Bouillante produit environ 5% de l'électricité guadeloupéenne.

La caractérisation des éléments à prendre en compte pour la modélisation des contextes géothermiques au Québec et en Guadeloupe s'est faite en collaboration avec des chercheurs de L'INRS³ de Québec et des chercheurs de l'Université des Antilles en Guadeloupe, spécialistes du domaine de la géothermie⁴. Ces collaborations ont permis d'établir une liste détaillée des éléments pouvant définir un contexte géothermique. Ces éléments ont tous été implémentés dans le prototype du Mazcalc. Puis des valeurs ont été attribuées à chaque paramètre en fonction du contexte à modéliser (géothermie en Guadeloupe et géothermie au Québec) afin de générer le calcul d'écart. La figure 3 montre une vue d'ensemble de la feuille de calcul élaborée pour la modélisation des écarts de contextes géothermiques.

Modélisation de contextes pour le domaine de la Géothermie										
FAMILLE	PARAMÈTRES	GUADELOUPE	QUÉBEC	Écart max	ÉCART	ÉCART FAMILLE				
Géologie générale	Type de formation géologique	Magmatique	3	Métamorphique	2	2	1	1,00	1,00	
	Âge de la formation géologique	Quaternaire	1	Précambrien	12	11	11	1,00		
	Type de roche	Volcanique	1	Foliée	1	2	1	1,00		
Géophysique	Type de géothermie exploitée	haute énergie	4	basse énergie	2	4	2	0,50	0,75	
	Valeur du flux de chaleur	250	7	pas d'information	ND	6	ND	ND		
	Potentiel géothermique	important	3	faible	1	2	2	1,00		
	Température de l'eau hydrothermale	> 150°C	5	10-30°C	2	4	3	0,75		
	Profondeur du toit de l'aquifère	1000-2000m	6	<200m	2	8	4	0,50		
	Type d'énergie produite par la géothermie	Electricité	2	Chaleur	1	1	1	1,00		
Hydrogéologie	Profondeur de l'aquifère	1000-2000m	6	<200m	2	8	4	0,50	0,25	
	pH du fluide	pas d'information	ND	pas d'information	ND	6	ND	ND		
	dureté Th du fluide	pas d'information	ND	pas d'information	ND	4	ND	ND		
	porosité de la roche	pas d'information	ND	pas d'information	ND	5	ND	ND		
	nature du fluide	eau météorique	1	eau météorique	1	4	0	0,00		
Géomorphologie	Type de relief	Vallée	7	Plateau	2	6	5	0,83	0,83	
Structurale	Zone géodynamique	Frontière de plaque	2	Intra plaque	1	1	1	1,00	1,00	
	Présence d'un réseau de failles	oui	1	pas d'importance	3	2	2	1,00		
Industrie	Type de géothermie exploitée	haute énergie	4	basse énergie	2	4	2	0,50	0,83	
	Potentiel géothermique	important	3	faible	1	2	2	1,00		
	Stade du projet géothermique	Exploitation et mainte	8	Exploration	2	7	6	0,86		
	Types d'énergies renouvelables développées	Solaire	oui	1	oui	1	0	5		0,80
		Eolien	oui	1	non	2	1			
		Géothermique	oui	1	non	2	1			
		Hydraulique	non	2	oui	1	1			
Biomasse	non	2	oui	1	1					
Type d'énergie produite par la géothermie	Electricité	2	Chaleur	1	1	1	1,00			
Climat	Climat de la région	Tropical	2	Tempéré	1	4	1	0,25	0,14	
	Température minimale enregistrée	>20°C	8	entre 10 et 20 °C	7	7	1	0,14		
	Température maximale enregistrée	entre 40 et 50 °C	6	entre 40 et 50 °C	6	5	0	0,00		
Environnement	Types d'énergies renouvelables développées	Solaire	oui	1	oui	1	0	5	0,80	
		Eolien	oui	1	non	2	1			
		Géothermique	oui	1	non	2	1			
		Hydraulique	non	2	oui	1	1			
		Biomasse	non	2	oui	1	1			

Figure 3 : Vue d'ensemble du prototype du Mazcalc

4.3. Résultat du calcul d'écart

La représentation des écarts peut se faire sous forme d'histogrammes. Il est possible de visualiser les écarts soit, par paramètre, soit par famille. La figure 4 illustre les écarts calculés par famille, pour la géothermie en Guadeloupe et au Québec. Ce graphique fournit un support

³ Institut National de la Recherche Scientifique.

⁴ Les chercheurs ayant participé à l'implémentation du Mazcalc sont Yves Mazabraud en Guadeloupe, et Michel Malo et Jasmin Raymond au Québec.

qualitatif et quantitatif sur les éléments bien différents entre les contextes en question. Ils peuvent ainsi servir de base ou d'inspiration aux enseignants pour la conception d'un scénario pédagogique favorisant l'émergence des effets de contextes.

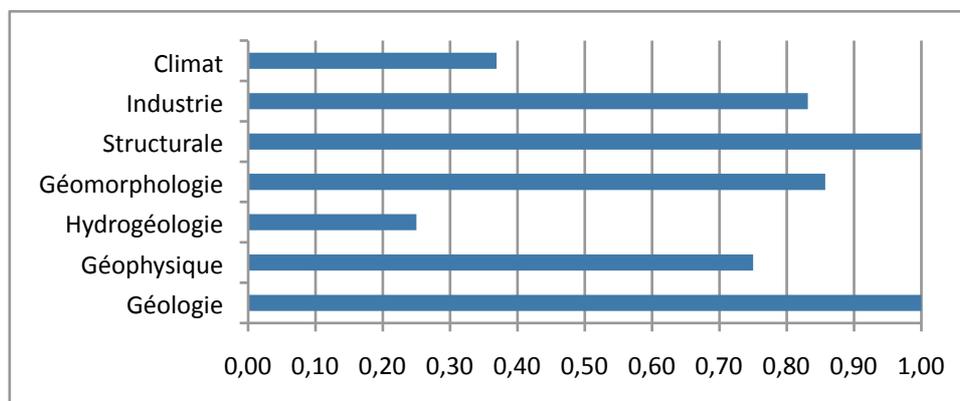


Figure 4 : Histogramme quantifiant les écarts de contextes géothermiques entre la Guadeloupe et Montréal

5. Expérimentation pédagogique

5.1. Description de l'expérimentation

Afin de mettre en œuvre l'expérimentation pédagogique basée sur les effets de contextes, deux classes de niveaux équivalents des deux contextes géothermiques bien distincts ont été impliquées : une classe de Guadeloupe et une de Montréal au Québec. L'avantage de cette collaboration est, d'une part, une langue commune, le français, rendant possibles les échanges entre chercheurs, enseignants et étudiants, et, d'autre part, un décalage horaire absent facilitant la coordination des séances et donc les interactions spontanées. En Guadeloupe, l'expérimentation s'est organisée dans une classe de 12 élèves de l'École Supérieure et du Professorat et de l'Éducation, composante de l'Université des Antilles, aux Abymes. Il s'agit d'étudiants de niveau Master 1 et Master 2, formation MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) en SVT (Sciences de la Vie et de la Terre). À Montréal, 26 étudiants de l'Université du Québec à Montréal ont participé. L'organisation de la classe lors de l'expérimentation est inspirée de la méthode Jigsaw (Aronson, 1978).

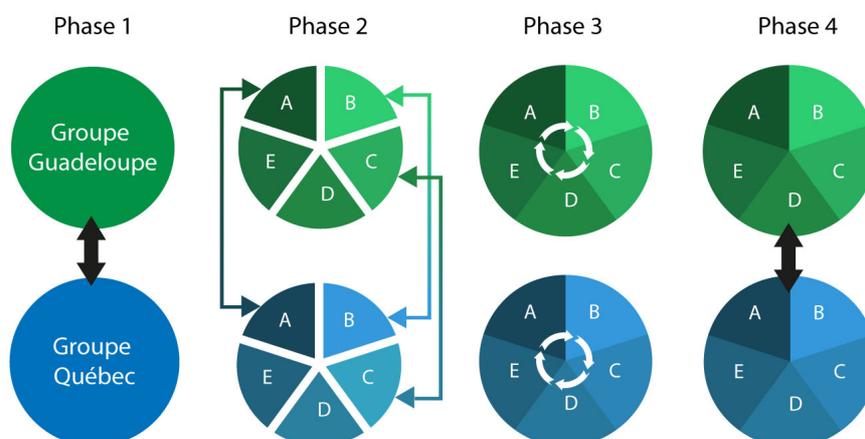


Figure 5 : Organisation des phases d'interactions de l'expérimentation

Les apprenants sont organisés en deux grands groupes (l'un au Québec, l'autre en Guadeloupe) eux-mêmes constitués de cinq petites équipes. À chaque équipe correspond une équipe homologue de l'autre groupe avec laquelle des collaborations sont organisées. Quatre phases de travail sont mises en place et illustrées dans le tableau 1.

Phase 1	Présentation du scénario pédagogique Débat choix de thématiques communes Échanges inter-groupes	Après la présentation pédagogique, les étudiants doivent se mettre d'accord sur cinq thématiques communes d'un côté comme de l'autre. Pour ce faire, une visio conférence entre les deux groupes classe est mise en place. Enseignants : encouragent le débat, peuvent intervenir, questionnent pour stimuler l'échange. Chercheur : enregistre les échanges
Phase 2	Investigations scientifiques Échanges inter-équipes	Chaque thématique est investiguée par deux équipes, une côté Guadeloupe et une côté Montréal dans le contexte local. Des échanges en visio conférence sont mis place entre les équipes homologues pour échanger les idées et pistes d'investigation. Enseignants : guident les étudiants Chercheur : enregistre les échanges
Phase 3	Préparation de la présentation finale Échanges intra-groupes	Les étudiants préparent une présentation commune au groupe, en collaborant sur les différentes thématiques investiguées. Enseignants : guident les étudiants Chercheur : enregistre les échanges
Phase 4	Évaluation orale et débriefing Échanges inter et intra groupes	Les étudiants présentent leur travail sous la forme d'une présentation orale en visio conférence, ils peuvent également poser des questions sur les présentations de l'autre groupe Un bilan et des discussions autour du projet sont organisés Chercheur : enregistre les échanges

Tableau 1 : Organisation des phases de travail de l'expérimentation

5.2. Recueil de données

Un suivi très détaillé de tout le déroulement du projet s'est fait afin de recueillir un maximum de données. Des données de différentes natures ont été recueillies et sont présentées ci-dessous.

Échanges :

- les échanges entre les équipes homologues de Montréal et de Guadeloupe ont été enregistrés via des outils d'enregistrement d'écran. L'enregistrement était initialement prévu des deux côtés mais il a finalement été réalisé d'un seul côté, ne permettant parfois pas d'obtenir l'image d'un des deux côtés ou bien en miniature ;
- les enregistrements vidéo de la première séance, débat ainsi que de la dernière séance, présentation des résultats ont été réalisés du côté de la Guadeloupe ;
- des enregistrements audio d'interactions entre les étudiants entre eux et avec les enseignants et chercheurs en didactique ont été enregistrés grâce au dictaphone du côté de la Guadeloupe ;
- les échanges effectués sur la plateforme Moodle ont été recueillis (chat, forum).

Questionnaires :

- un questionnaire pré-test et post-test a été soumis avant et après le projet afin de collecter des données sur les conceptions et connaissances des étudiants à propos de la géothermie avant et après l'expérimentation ;
- des questionnaires de ressenti de fin de séance ont été soumis par voie numérique à la fin de chaque séance afin d'avoir un retour des étudiants sur le déroulement.

Productions :

- les productions (rapports et présentations) des étudiants de chaque équipe ont été récoltées à la fin du projet ;
- des carnets de suivi à remplir par les étudiants contenant le suivi brut du travail de chaque étudiant ont été mis en place sur la plateforme Moodle et récoltés.

Enseignants :

- un entretien a été réalisé avec un des enseignants de Montréal après le projet.

Cette récolte a permis d'avoir un aperçu des différents types de données qu'il est susceptible de recueillir lors d'une telle expérimentation, et de ne sélectionner que les plus pertinentes au regard des objectifs de la recherche. Seuls les résultats issus des enregistrements vidéo des échanges et des questionnaires pré-test et post-test seront présentés ici.

5.2.1. Questionnaires pré-test et post-test

Le questionnaire soumis aux étudiants contient 20 questions pour 20 minutes de passation, et est identique pour le pré-test et le post-test, en Guadeloupe et à Montréal. Il contient :

- 14 questions sur les connaissances et opinions de la géothermie (10 questions ouvertes, 2 dessins, et 2 questions à choix multiples) ;
- 6 questions sur l'identification de l'individu (âge, origine, etc.).

Chaque question a été traitée, en fonction de l'échantillon auquel appartient l'étudiant qui y a répondu :

- Échantillon 1 : Guadeloupe, pré-test ;
- Échantillon 2 : Montréal, pré-test ;
- Échantillon 3 : Guadeloupe, post-test ;
- Échantillon 4 : Montréal, post-test.

Pour les questions relatives aux connaissances sur la géothermie, les données ont été analysées, lorsque c'était possible, selon deux dimensions : la contextualité et l'expertise. La première dimension oppose le « contextuel » à l'« acontextuel ». Le Mazcalc a permis d'identifier des éléments très différents sur la géothermie entre le Québec et la Guadeloupe, il a également permis d'identifier des notions uniquement présentes dans l'un des deux contextes. Lorsque de telles notions sont citées, et citées seules, alors la réponse peut être considérée comme « contextuelle ». À l'inverse, si les réponses contiennent des éléments relatifs aux deux contextes ou à aucun des deux contextes, alors elles sont considérées comme « acontextuelles ». En ce qui concerne la dimension de l'expertise, le traitement oppose les réponses « naïves » aux réponses « expertes ». Une réponse est considérée comme naïve si elle fait référence à des concepts qui ne sont pas directement en lien avec la géothermie, ou si elles emploient un vocabulaire issu d'un registre commun ou familier. Les réponses sont considérées comme « expertes » si elles sont correctes et utilisent un vocabulaire technique, faisant référence à des concepts scientifiques complexes.

Les questionnaires ont été analysés de manière qualitative et quantitative. La méthode statistique a permis d'effectuer des tris à plat ainsi que des analyses de correspondance multiples, et les dessins ont été décrits de manière qualitative.

5.2.2. Vidéos des échanges entre étudiants

Un total de 6 vidéos a été enregistré pendant les échanges en visioconférence entre les équipes de Guadeloupe et de Montréal. La durée totale de ces enregistrements est de 95 minutes. La méthode d'analyse des vidéos des interactions utilisée permet d'identifier des effets de contextes et de préciser leurs caractéristiques. Pour cela, celle-ci s'effectue à deux niveaux : une analyse basée sur l'audio, c'est-à-dire sur les contenus des échanges ainsi que d'autres dimensions uniquement perceptibles par l'audio et une analyse visuelle, basée sur les expressions faciales des interlocuteurs ainsi que sur leurs postures et positions. Le couplage des analyses visuelles et sonores/auditives (verbal et para-verbal) permet de spécifier les différents critères permettant de mieux identifier ou décrire les effets de contexte.

5.3. Résultats de l'analyse des données

5.3.1. Questionnaires pré-test et post-test

Afin d'illustrer les résultats obtenus par l'analyse des questionnaires, le détail de la première question du questionnaire sera présenté ici. Pour cette question, des analyses descriptives, et des analyses de correspondances multiples (ACM) ont été réalisées.

Question 1 : Donnez 5 mots qui, selon vous, sont en lien avec la géothermie

Un total de 298 mots a été récolté. Chaque mot a été analysé en fonction de l'échantillon auquel appartenait l'étudiant qui l'a énoncé et en fonction des deux dimensions expliquées plus haut (contextualité et expertise). Il est important de noter que le traitement n'est pas le même pour l'échantillon de Guadeloupe et celui de Montréal. Effectivement, les mots qualifiés comme contextuel pour la Guadeloupe sont des mots fortement liés au contexte géothermique guadeloupéen. Ces mêmes mots cités par des étudiants de Montréal, n'appartenant donc pas au contexte géothermique québécois, ils ne peuvent pas être classés comme « contextuel », ils seront qualifiés d'expert, et inversement. Ce traitement a donné lieu à 5 catégories de mots dont les exemples sont présentés dans le tableau 2 et les effectifs de mots par catégories et par échantillons dans le tableau 3 (cf. Tableaux 2 et 3).

Catégories de mot	Guadeloupe	Montréal
Mots 1 : acontextuels naïfs	eau, énergie, sol, profondeur, source, température, terre	écologie, effet de serre, environnement, fluide, géographie, géologie, geyser, Islande, laboratoire, naturel, physique, roche, thermomètre, terre, sous-sol, souterrain
Mots 2 : contextuels naïfs	volcan, usine, magma, magmatisme, point chaud, électricité	sol, air, réchauffement, refroidissement, échange
Mots 3 : contextuels experts	centrale géothermique, Bouillante, faille, générateur, vapeur, haute énergie	pompe, climatisation, radioactivité, capacité thermique, système ouvert/fermé
Mots 4 : acontextuels experts	flux de chaleur, conduction, énergie renouvelable, chaleur interne, anomalie thermique, forage, eau réinjectée	plaque tectonique, effet de serre, ressource, électricité, pressions, turbine, durable, vapeur
Mots 5		pétrole, rayon X, espace, hypothermie, rivière

Tableau 2 : Exemples de mots cités par catégories

Q1	Mot 1	Mot 2	Mots 3	Mots 4	Mots 5	Nombre de mots par échantillon
Échantillon 1	29	9	6	13	0	57
Échantillon 2	82	3	5	13	8	111
Échantillon 3	11	5	6	18	0	40
Échantillon 4	49	5	16	19	1	90
Nombre d'occurrences par catégories de mot	171	22	33	63	9	Nombre de mots total : 298

Tableau 3 : Effectifs de réponse par échantillon par catégorie de mot pour la question 1 du pré-test post-test

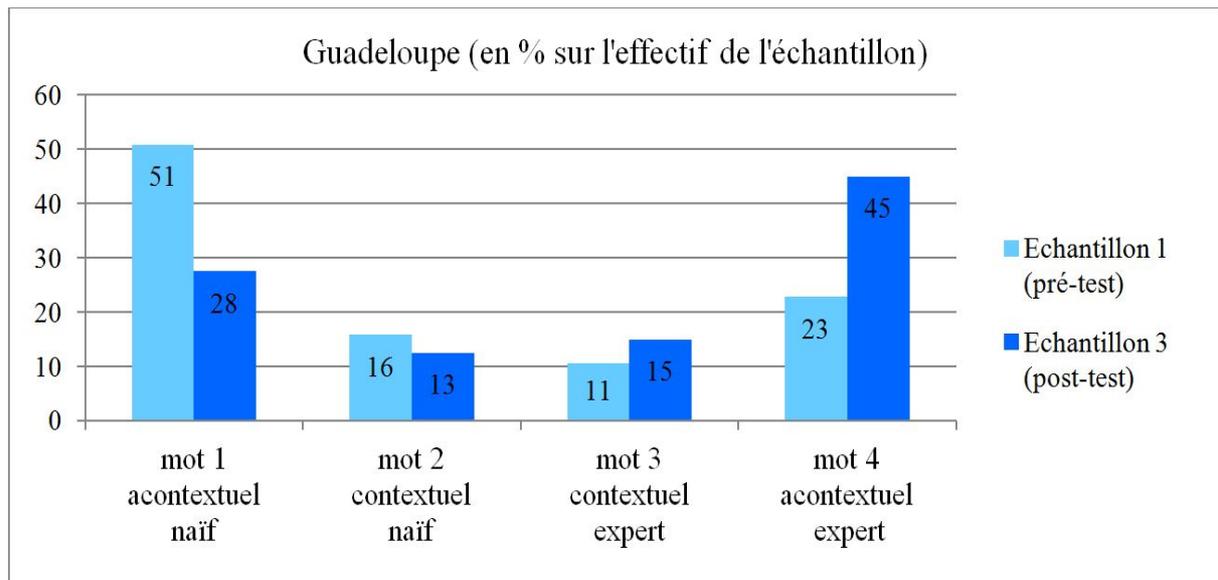


Figure 6 : Tris à plat de la question 1 du pré-test post-test, Guadeloupe

En Guadeloupe, 51% des mots récoltés en pré-test sont des mots naïfs acontextuels, faisant donc référence à des concepts très généraux sur la géothermie avec un langage de tous les jours. En post-test, 45% des mots sont considérés comme des mots experts acontextuels. De manière plus générale, une nette augmentation des mots experts est constatée entre le pré-test et le post-test (34% en pré-test contre 60% en post-test). En revanche, le taux de mots contextuels reste à peu près le même entre le pré-test et le post-test (27% en pré-test et 28% en post-test). Pour cette question, en Guadeloupe, il n'y a donc pas d'évolution marquée de la contextualité des réponses, par contre, l'évolution est très marquée sur la dimension de l'expertise (cf. Figure 6).

Au Québec, 74% des mots cités en pré-test font référence à un langage courant dépendant du contexte géothermique du Québec. En post-test, 54% des mots récoltés appartiennent à cette même catégorie. Une diminution est constatée entre le pré-test et le post-test pour cette catégorie de mots. En ce qui concerne la dimension de la contextualité, une augmentation de 16% est constatée entre le pré-test et le post-test (8% en pré-test et 24% en post-test). Une augmentation de 22% est également observée pour la dimension de l'expertise entre les deux tests (17% de mots experts en pré-test et 39% en post-test). Il y a donc à Montréal, une évolution des réponses à cette question sur les deux dimensions analysées entre le pré-test et le post-test (cf. Figure 7).

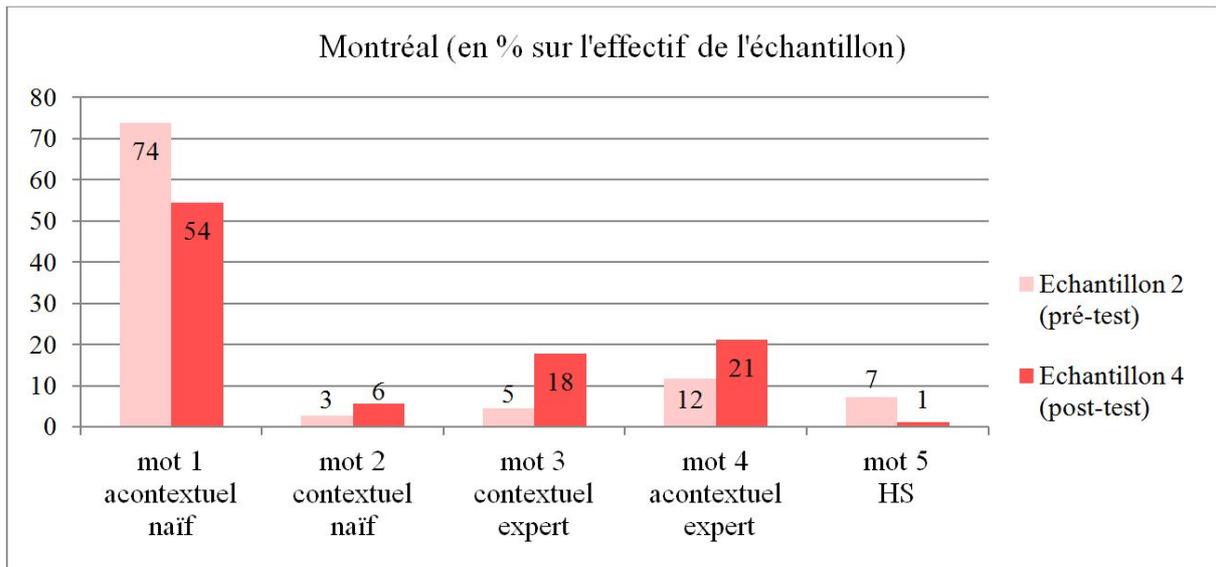


Figure 7 : Tris à plat de la question 1 du pré-test post-test, Montréal

Une ACM a également été réalisée sur la question 1. Les ACM sont des analyses permettant de corrélérer plusieurs variables et de visualiser leur répartition dans un graphique à plusieurs dimensions. Les axes ou les dimensions structurant les graphiques peuvent permettre d'opposer ou de regrouper les variables permettant de faire ressortir des profils de réponse. La figure 8 illustre l'ACM obtenue.

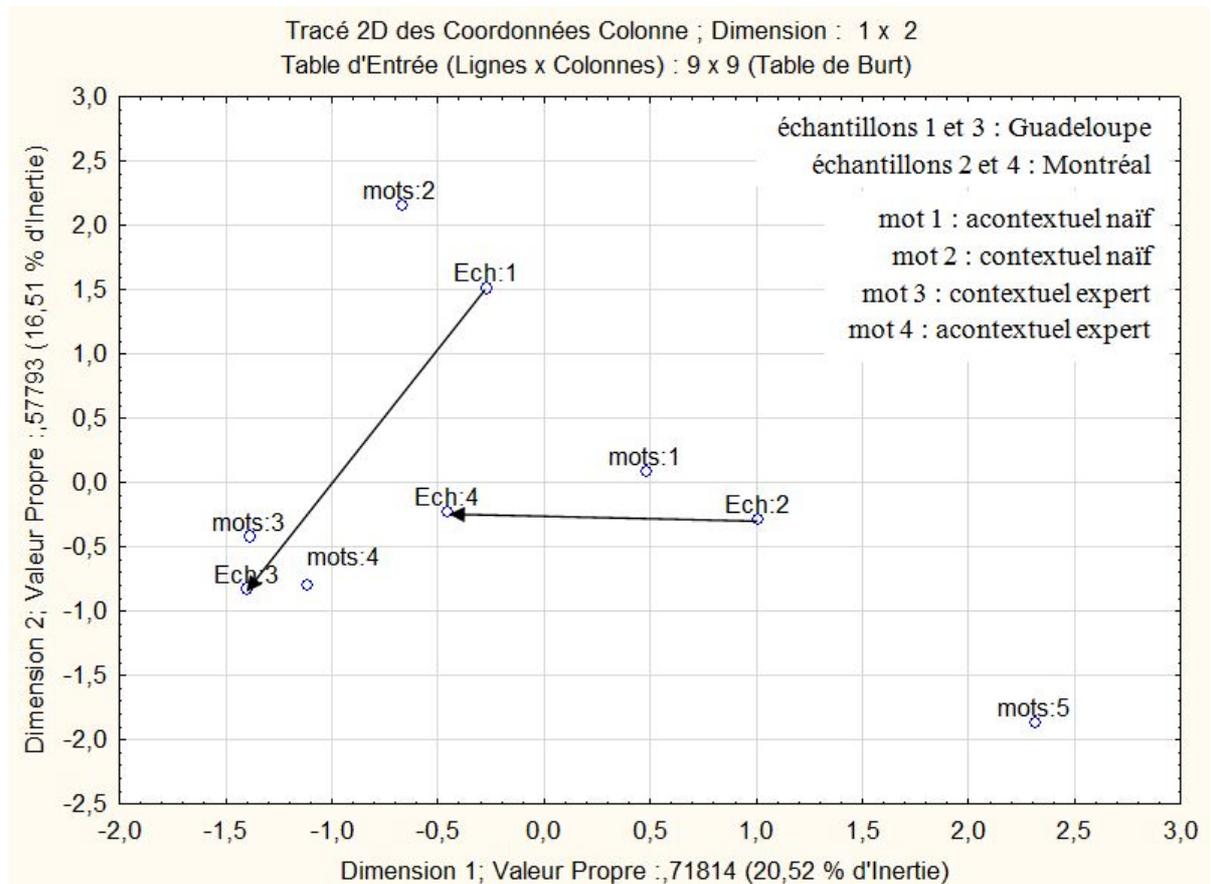


Figure 8 : ACM réalisée sur la question 1 des pré-tests et post-tests

La répartition des variables (échantillons et catégories de mots) sur le graphique permet de définir des zones de conceptions, et de situer les échantillons dans ces zones. L'échantillon 1 (Guadeloupe pré-test) se trouve proche de la catégorie des mots contextuels naïfs. Cet échantillon en post-test (échantillon 3) se rapproche d'une zone comprenant les catégories de mot 3 et 4 (contextuels et acontextuels experts). L'échantillon 2 (Montréal pré-test), quant à lui, se trouve proche de la catégorie des mots acontextuels naïfs. L'échantillon 4 (Montréal, post-test) se trouve dans la zone des mots experts. Les étudiants de Montréal et de Guadeloupe, selon cette question, passent donc de conceptions plutôt naïves, à des conceptions plus expertes. En revanche, l'analyse ne permet pas de décrire l'évolution de la dimension contextuelle des conceptions des apprenants.

De manière plus générale, et sur l'ensemble du questionnaire, les étudiants de Guadeloupe et de Montréal, fournissent, en post-test, des réponses plus expertes, ils utilisent un registre plus technique et plus scientifique, et apportent plus de détails pour l'explication des concepts. Ils utilisent également un registre plus soutenu. Il a été également remarqué que de manière globale, pour les deux territoires, les réponses fournies en post-test sont souvent très contextuelles, parfois même plus qu'en pré-test. Il semble que les étudiants ont plus de facilité à exprimer leurs pensées en décrivant, ou en faisant référence à leur géothermie locale, probablement parce qu'ils la connaissent mieux. Certains individus montrent néanmoins des conceptions multi-contextuelles en post-test (par exemple, pour une des questions portant sur un dessin, un étudiant a illustré la géothermie de haute énergie et celle de basse énergie).

5.3.2. Effets de contextes dans les vidéos

Sur les 6 vidéos récoltées lors de l'expérimentation pédagogique, seule une sera détaillée ici. Il s'agit de la vidéo de l'équipe C travaillant sur l'impact environnemental d'une exploitation géothermique. La vidéo, d'une durée de 11:54 minutes, a été séparée en 13 séquences (cf. Tableau 4).

N° de la séquence	Description de la séquence
C – S1 : 0:00 à 0:28	Présentations mutuelles
C – S2 : 0:28 à 1:04	Entente sur problématique commune : comment refroidir un volume d'air à partir d'un volume d'eau froide, tout en préservant les écosystèmes
C – S3 : 1:04 à 2:32	Échange sur la vidéo transmise par l'équipe de Montréal, expliquant l'avancée de leurs travaux, explication du travail de Montréal
C – S4 : 2:32 à 3:33	Précisions sur le contexte géothermique de Guadeloupe
C – S5 : 3:33 à 5:40	Explications sur l'expérience mise en place par les étudiants de Montréal
C – S6 : 5:40 à 5:50	Mise au point sur la question de départ
C – S7 : 5:50 à 6:47	Précision sur l'expérience des étudiants de Montréal
C – S8 : 6:47 à 7:54	Explication des problématiques pouvant être générées par un rejet d'eau chaude avec exemples de Guadeloupe
C – S9 : 7:54 à 9:20	Échanges sur la température des sous-sols
C – S10 : 9:20 à 9:36	Questionnement sur l'industrie minière en Guadeloupe
C – S11 : 9:36 à 9:57	Le travail que réaliseront les étudiantes de Guadeloupe
C – S12 : 9:57 à 11:33	Impact d'un rejet d'eau chaude
C – S13 : 11:33 à 11:54	Échanges de traces et fin de l'échange

Tableau 4 : Séquençage de la vidéo de l'interaction de l'équipe C

L'analyse verbale et para-verbale de chaque séquence a permis de mettre en évidence des moments d'effet de contextes, présentés dans le tableau 5.

Séq.	Effet	Interaction	Affect	Contextes
S4	« par contre nous notre problématique c'est que nous en Guadeloupe on n'a pas de lac » (GC2)	Québec : explication du travail Guadeloupe : contrainte	« hunhun » (MC1) Intérêt Surprise	hydrologiques
S4	« on a des rejets d'eau chaude dans la mer, par rapport aux distilleries pour fabriquer le rhum » (GC1)	Guadeloupe : explication du contexte Québec : compréhension de la différence et reformulation	Questionnement intérêt Changement de posture	Industriels Environnementaux
S9	« comptez qu'on a de l'eau à peu près à 4°C toujours » (MC2)	Guadeloupe : Question sur la température de l'eau exploitée Québec : réponse Guadeloupe : compréhension de l'écart de température	Hilarité partagée Diffusion d'une émotion	hydrologiques

Tableau 5 : Effets de contextes détectés dans l'interaction des équipes C

L'analyse détaillée de chacune des vidéos a permis d'établir une liste des contextes en jeu lors de l'observation des effets de contextes. Ces contextes sont les suivants : contextes hydrologiques, industriels, environnementaux, climatiques, géothermiques et géologiques. L'analyse des vidéos a également permis d'identifier des effets de contextes relatifs aux contextes épistémologiques, pédagogiques, organisationnels et didactiques des étudiants.

Enfin, une liste des caractéristiques permettant de définir l'effet de contexte a pu être établie. Les caractéristiques d'un effet de contextes se décrivent en trois phases temporelles : l'avant (genèse de l'effet), le pendant (émergence de l'effet), et l'après (résolution de l'effet).

Avant l'effet de contexte :

- Explication des contextes externes / internes ;
- Situation : cadre de l'échange, acteurs présents, objectifs de l'interaction.

Emergence (pendant l'effet de contexte) :

- Élément déclencheur (verbatim) ;
- Type de contextes en jeu ;
- Nature de l'événement :
 - verbal ;
 - para-verbal ;
 - physique.
- Description de l'effet de contexte dans l'interaction :
 - niveau d'explicitation ;
 - position dans l'interaction ou dans la séquence ;
 - importance (manière dont il est géré dans l'interaction) ;
 - nombre d'acteurs impliqués dans l'effet.
- Description de l'effet de contexte :
 - présence d'un affect ;
 - intensité de l'affect ;

- valence de l'affect ;
- durée de l'affect ;
- nombre d'acteurs impactés par l'affect.

Après l'effet de contexte :

- Gestion : manière de gérer ou de résoudre l'effet dans la suite des interactions.

6. Discussion et conclusions

Les contextes impliqués dans les effets de contextes observés recoupent partiellement ceux modélisés avec le Mazcalc (contextes hydrologiques, géologiques, climatiques, environnementaux, industriels). Cependant, des contextes de toute autre nature ont également généré des effets de contextes. Ces derniers ne concernent pas l'objet étudié, la géothermie, et n'ont donc pas pu être anticipés par le Mazcalc (contextes épistémologiques, didactiques, pédagogiques, etc.). Les approches pédagogiques anglo-saxonnes et européennes pour l'enseignement des concepts scientifiques sont très différentes. La démarche d'investigation fait généralement de la problématisation l'objet central en France, alors que les Américains placent plutôt l'expérimentation au centre de la démarche. Par ailleurs, le scénario pédagogique, présenté par l'enseignant propre à son groupe, n'a pas été amené de la même manière entre les deux groupes. Ces deux points sont certainement responsables des effets contextes constatés, de nature différente de ceux en lien avec le sujet de la géothermie. Ces résultats confirment partiellement les théories du modèle clash présentées dans la partie théorique. Cependant le modèle illustré (cf. Figure 2) ne présente pas les effets de contextes liés aux autres contextes comme par exemple le contexte didactique. De plus, des moments de conflit peuvent apparaître lors de l'investigation menée par l'apprenant sur le terrain, s'agit-il d'effets contextes internes/externes ? La figure ci-dessous (cf. Figure 9) tente d'illustrer ces phénomènes et questions.

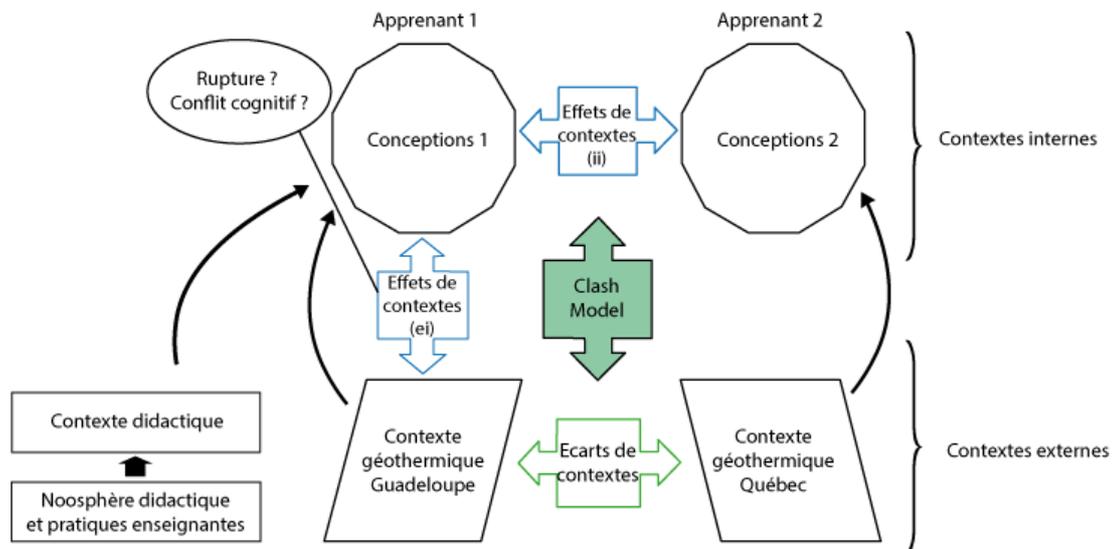


Figure 9 : Schématisation des interactions entre les contextes d'après Forissier et al. (2014)

Les effets de contextes détectés dans les vidéos se manifestent sous la forme d'affects, ou de changements d'état émotionnel. La diversité des effets de contextes observés grâce aux enregistrements vidéo a permis d'établir une liste générique permettant leur description. Ils pourront, dans de futures expérimentations, être décrits de manière très précise selon cette liste. En revanche, il n'a pas été possible d'observer les effets de contextes (ECei) lors des investigations (entre les conceptions initiales et l'observable). Effectivement, la majorité des investigations se sont faites par des recherches internet ou en dehors des séances planifiées. Il n'était donc pas possible pour le chercheur de recueillir des données sur ces moments.

Les effets de contextes sont des moments de rupture dans les apprentissages qui peuvent être utilisés dans des approches métacognitives. L'analyse des questionnaires pré-test et post-test, a permis de suivre l'évolution des conceptions déclarées par les apprenants selon deux dimensions : la contextualité et l'expertise. Il est notable que ces conceptions deviennent plus expertes après l'expérimentation.

Enfin cette expérimentation, ainsi que le prototype du modélisateur de contexte réalisé, fournissent une base pouvant servir pour de futures expérimentations, dans le cadre d'un projet de *design based research*. Ces expérimentations grâce aux résultats apportés pourront être améliorées. En revanche, l'hypothèse initiale a été vérifiée mais s'est révélée incomplète, les effets de contextes (ECii) portant sur le sujet de la géothermie ont été identifiés mais d'autres ECii imprévus sont apparus. Ainsi la question suivante se pose : comment modéliser, prévoir et produire l'émergence des effets de contextes relatifs aux contextes didactiques différents des apprenants ?

Références bibliographiques

- Acioly-Regnier, N. et Regnier, J.-C. (2005). *Repérage d'obstacles didactiques et socioculturels au travers de l'ASI des données issues d'un questionnaire*. Communication présentée Troisième Rencontre Internationale ASI, Analyse Statistique Implicative.
- Aronson, E. (1978). The jigsaw classroom. Repéré à <https://www.jigsaw.org>.
- Bazire, M. et Brézillon, P. (2005). Understanding Context Before Using It. Dans A. Dey, B. Kokinov, D. Leake et R. Turner (dir.), *Modeling and Using Context: 5th International and Interdisciplinary Conference, CONTEXT 2005, Paris, France, July 5-8, 2005. Proceedings* (p. 29-40). Berlin, Heidelberg : Springer Berlin Heidelberg.
- Bennett, J. (2005). *Bringing science to life: The research evidence on teaching science in context*. University of York, Department of Educational Studies.
- Bennett, J., Lubben, F. et Hogarth, S. (2007). Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching. *Science education*, 91(3), 347-370.
- Blanchet, P., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (2009). Perspectives pour une didactique des langues contextualisée. *The Modern Language Journal*, 93(2).
- Bourdeau, J. (2017). *The DBR methodology for the study of context in learning*. Communication présentée International and Interdisciplinary Conference on Modeling and Using Context.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.
- Cariou, J.-Y. (2015). Une démarche d'investigation contextualisée comme levier pour l'apprentissage de concepts scientifiques universels. Dans A. Delcroix, J.-Y. Cariou, H. Ferriere et B. Jeannot-Fourcaud (dir.), *Apprentissages, éducation, socialisation et contextualisation didactique : Approches plurielles* (p. 135-160). Paris : L'Harmattan.

- De Vecchi, G. (1990). La construction du savoir scientifique passe par une suite de ruptures et de remodelages. *Recherche et formation*, 7(1), 35-46.
- Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisation didactiques : Approches théoriques* (p. 141-188). Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte "fait des différences". *Revue française de sociologie*, 29, 649-666.
- Fécil, S. (2014). *Construire un enseignement en tenant compte des effets de contexte*. Document inédit.
- Forissier, T. (2015). Conceptions d'étudiants scientifiques de Guadeloupe sur l'Observation de l'Orient de la lune et des saisons climatiques. Dans A. Delcroix, J.-Y. Cariou, H. Ferrière et B. Jeannot-Fourcaud (dir.), *Apprentissages, éducation, socialisation et contextualisation didactique: approches plurielles* (p. 163-187). Paris : L'Harmattan.
- Forissier, T., Bourdeau, J., Mazabraud, Y. et Nkambou, R. (2014). Computing the context effect for science learning. Dans P. Brézillon et A. J. Gonzalez (dir.), *Context in Computing* (p. 255-269). New York : Springer.
- Giordan, A. et de Vecchi, G. (1990). *Les Origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- King, D. (2012). New perspectives on context-based chemistry education: Using a dialectical sociocultural approach to view teaching and learning. *Studies in Science Education*, 48(1), 51-87.
- Merlo-Leurette, S. et Forissier, T. (2009). La contextualisation dans l'enseignement des sciences et techniques en Guadeloupe. *Grand N*, 83, 19-27.
- Orange, C., Beorchia, F., Ducrocq, P. et Orange, D. (1999). "Réel de terrain", "réel de laboratoire" et construction de problèmes en sciences de la vie et de la terre. *Aster*, 28, 107-129.
- Sanchez, E., Prieur, M. et Devallois, D. (2004). L'enseignement de la géologie en classe de seconde: quels obstacles, quelles pratiques. *Actes XXVèmes JIES. Chamonix*.
- Sauvage Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-117.
- Schwartz, R., Lederman, N. et Crawford, B. (2004). Developing views of nature of science in an authentic context: An explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry. *Science education*, 88(4), 610-645.
- Van Wissen, A., Kamphorst, B. et Van Eijk, R. (2013). A Constraint-Based Approach to Context. Dans P. Brézillon, P. Blackburn et R. Dapoigny (dir.), *Modeling and Using Context* (Vol. 8175, p. 171-184). Berlin, Heidelberg : Springer.

Des éléments de corpus pour comprendre les représentations sur le numérique en contexte polynésien : préalables à la conception d'un dispositif de formation des enseignants du 1^{er} degré

Rodica AILINCAI¹, Zehra GABILLON¹ et Séverine FERRIERE²

¹ EASTCO (EA4241) – Université de la Polynésie française

² LIRE (EA 7483) – Université de la Nouvelle-Calédonie

Résumé

Les recherches dans le champ de l'éducation et la formation soulignent que les bénéfices apportés par le numérique dépendent essentiellement des conditions préalables que sont les représentations (positives ou négatives) des enseignants en général, du statut du numérique à l'école et de la nature des compétences enseignantes. Ces réflexions conduisent à considérer les représentations comme une construction importante à étudier par rapport à l'impact ultérieur sur les comportements et les pratiques enseignantes, ainsi que sur la conception des programmes de formation initiale et continue, en présentiel et à distance, des professeurs des écoles. Cette étude décrit la première partie d'une recherche longitudinale visant à recueillir les représentations des enseignants du premier degré sur l'utilisation des outils numériques dans le contexte de la Polynésie française. La méthodologie se base sur la théorisation ancrée, utilisant le codage manuel axial et la saturation théorique des données. Les analyses tentent de trouver des réponses aux questions de recherche suivantes : dans quelle mesure les outils numériques sont-ils connus par les enseignants ? Comment les mobilisent-ils dans leur formation et dans la classe ? Quel est le ressenti des professeurs par rapport à l'utilisation de ces outils dans leur enseignement ? Quelle utilisation font-ils des environnements numériques d'apprentissage et/ou l'apprentissage en ligne ?

Mots-clés

Représentations, enseignants, technologies éducatives, numérique, premier degré, formation.

Abstract

Research in the field of education and teacher training emphasizes that the benefits of digital technology depend especially on preconditions, which are teacher representations (positive or negative), the status of digital technology at school, and the nature of teachers' skills. These reflections led us to consider representations as an important construct to study with regard to their subsequent impact on the teachers' attitudes and classroom practices, as well as their possible influence on the design of preservice and in-service teacher training programs. This study describes the first part of a longitudinal research work, which aimed at collecting a group of primary school teachers' representations on the use of digital tools in the French Polynesian context. The research methodology was based on grounded theory and employed the axial manual coding and theoretical saturation techniques. The study used inductive and iterative analysis processes and attempted to find answers to the following research questions: To what extent do the teachers know and use digital tools? How do they make use of them in their personal development and in the classroom? What do the teachers feel about the use of digital tools in their teaching? How do they make use of digital learning environments and /or online learning environments?

Keywords

Representations, teacher, educational technology, digital, elementary education, training.

1. Introduction

Le développement d'Internet, l'évolution rapide de l'ensemble des outils et des technologies pour traiter l'information et communiquer, leur propagation dans l'espace de vie qui nous entoure (environnement numérique) et qui façonne notre culture (culture numérique) sont des facteurs qui génèrent des changements dans notre fonctionnement, changements auxquels la sphère scolaire et le travail enseignant n'échappent pas. Le « Plan numérique pour l'éducation », lancé en France en 2015, a conforté la volonté polynésienne d'une École numérique. Ce plan stratégique pour le numérique vise plus particulièrement la dotation d'ici 2019 de l'équipement individuel mobile de tous les collégiens de 6e et de 5e de France, ainsi que la généralisation des enseignements par le numérique au collège. Les écoles primaires peuvent également en bénéficier à leur demande, sous présentation d'un projet pédagogique. Cette dotation en termes d'équipements est accompagnée d'un important plan de formation en direction des enseignants (1er et 2d degré), tant aux dimensions techniques du numérique, qu'aux contenus enseignés. Par ailleurs, le nouveau « socle commun de connaissances, de compétences et de culture »¹ prévoit des cours de programmation informatique dès l'école primaire, par l'éveil au codage et à la culture numérique. Si le numérique en contexte éducatif fait l'objet depuis des décennies d'un intérêt politique notamment en France par des plans mis en place depuis les années 70 (Baron, 2014, 2016 ; Baron et Drot-Delange, 2016 ; Inaudi, 2017), le corps enseignant semble résistant à l'appropriation du numérique (compris comme englobant autant les utilisateurs, que les artefacts, la maîtrise technique et les compétences pédagogiques). Ce constat dépasse les frontières et fait état d'un certain nombre de points récurrents de rigidité. Après un point sur les spécificités contextuelles relatives à la Polynésie française en termes d'éducation et de rapport au numérique, nous ferons un état des lieux de la recherche afin de mettre en évidence les résistances répétées en matière d'appropriation du numérique par le corps enseignant.

L'objectif de cet article est de présenter la phase exploratoire d'une étude des représentations des enseignants du primaire envers le numérique en contexte polynésien. Il semble que ce soit l'obstacle majeur : la diffusion et l'adoption dans les pratiques, qui peuvent être freinées par des représentations plus ou moins fondées. Les entretiens semi-directifs menés permettront de mettre en avant les ressemblances et dissemblances contextuelles vis-à-vis du numérique et son utilisation dans les situations d'enseignement/apprentissage, afin de fournir des éléments profitables à la conception des programmes de formation initiale et continue des professeurs des écoles à long terme.

2. Cadre contextuel et théorique

2.1. Les spécificités du contexte polynésien quant au numérique

En référence à l'argumentaire de ce numéro thématique, le terme de « contexte » est ici utilisé dans le sens d'un portrait descriptif des différents éléments (les acteurs, l'environnement physique ou virtuel, linguistique) dans lesquels sont envisagées l'activité des enseignants et leur formation, dépendantes du contexte géographique et sociopolitique. En effet, avec le câble sous-marin de communication en fibre optique, qui relie la Polynésie française à Hawaï

¹ *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture* - introduit par la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école - fixe un ensemble de connaissances, compétences et attitudes fondamentales que tout élève doit acquérir à la fin de la scolarité obligatoire, à 16 ans. Ce socle fut stabilisé et complété par loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République) : une attention particulière a été accordée aux compétences liées au numérique.

depuis 2012², l'Internet haut débit est actuellement présent dans une grande partie des foyers de l'archipel de la Société. Les établissements scolaires polynésiens sont de plus en plus dotés de matériel numérique et les professionnels se préoccupent de son utilisation à bon escient.

Toutefois, selon le « Baromètre Numérique » (DGEN, 2013) l'environnement physique ou virtuel en Polynésie française fait état d'une fracture numérique, relevant d'une fracture géographique (en termes de réseaux et d'équipement), économique (avec des répercussions sur l'équipement), culturelle et générationnelle (âge, pratiques familiales). Cette enquête révèle que 21% des foyers des Iles du Vent ne sont pas équipés d'internet et que 17% n'ont pas d'ordinateur. Ces pourcentages montent respectivement à 84% (internet) et 40% (ordinateur) dans les archipels éloignés. Si avoir un matériel et une connexion internet sont les dimensions communément retenues pour faire état d'une « fracture numérique », ce terme est avant tout le reflet d'inégalités sociales et spatiales préexistantes (Granjon, 2009). Ces observations et préoccupations trouvent écho dans le champ éducatif en Polynésie française comme ailleurs.

Au sujet de l'environnement politique, l'enseignement public primaire et secondaire relève de la Polynésie française, suite au transfert de compétences. La Loi du Pays³ n°2017-15 du 13 juillet 2017 relative à la charte de l'éducation de la Polynésie française, qui fixe la politique éducative de la Polynésie française, stipule dans l'action 7 la nécessité de « former les élèves à maîtriser les outils numériques et préparer le futur citoyen à vivre dans une société dont l'environnement technologique évolue constamment ». Par ailleurs, une attention spécifique est accordée au développement du numérique dans les îles : « La fracture numérique, particulièrement prégnante dans les archipels, doit être réduite par l'élaboration d'un plan d'équipement des établissements en matériel, en ressources numériques et par la mise en place d'une pédagogie du numérique (...) ». Enfin, la charte de l'éducation insiste sur cet aspect : « les élèves à besoins particuliers doivent bénéficier de pratiques pédagogiques spécifiques et d'enseignements différenciés dans lesquels le numérique a un grand rôle à jouer ».

Effectivement, ces dernières années, le ministère de l'Éducation polynésien a manifesté une réelle volonté d'intégrer le numérique dans les écoles et a fait d'importants efforts pour l'équipement des établissements scolaires en matériel. Les dotations étant souvent soumises à la présentation d'un projet pédagogique, des enseignants référents pour le numérique avaient comme mission, entre autres, de former leurs collègues du premier degré à la réalisation de ce type de projet. Les utilisations de plus en plus fréquentes du numérique en classe, parfois même quotidiennes, impulsées par les textes officiels et les recommandations ministérielles récentes, nécessitent la compréhension des outils et leur emploi dans le contexte éducatif et social. Cette compréhension est favorisée par des formations adaptées aux besoins des enseignants, au contexte de leur classe et semble être plus efficace si elle s'inscrit dans la théorie et la recherche.

² Sont reliées par le câble optique *Honotua* les îles Tahiti, Bora Bora, Raiatea, Huahine et Moorea, de l'archipel de la Société. Les autres archipels (Les Marquises, Le Gambier-Tuamotu, les Australes) disposent des connexions satellitaires.

³ La Polynésie française est une collectivité d'outre-mer de 270 500 habitants, régie par l'article 74 de la Constitution. Son statut est défini par la loi organique du 27 février 2004. « L'organe délibérant est l'assemblée de la Polynésie française, élue au suffrage universel direct tous les cinq ans. Le président de la Polynésie française, élu par cette dernière, dirige l'action du gouvernement et de l'administration et promulgue les lois du pays. Le gouvernement de Polynésie française, constitué de sept à dix ministres, est chargé de conduire la politique de la collectivité. L'éducation est prise en charge au sein du gouvernement par un ministre. » (Cour des comptes, 2014 : 284)

Ces spécificités contextuelles, socio-spatiales et politiques s'ajoutant à l'expansion d'internet dans la vie quotidienne et dans la sphère scolaire à une échelle mondiale et à l'arrivée de nouvelles compétences dans les programmes scolaires (concernant la programmation, les robots), nous semblent des facteurs importants quant à l'intérêt à porter aux pratiques professorales et à la formation des enseignants. Les recherches dans le champ de l'éducation et la formation soulignent que les bénéfices apportés par le numérique dépendent essentiellement des conditions préalables constituées des représentations (positives ou négatives) des enseignants en général, du statut du numérique à l'école et de la nature des compétences enseignantes. Ces réflexions conduisent à considérer les représentations comme une construction importante à étudier par rapport à l'impact ultérieur sur les comportements et les pratiques enseignantes, ainsi que sur la conception des programmes de formation initiale et continue des professeurs des écoles.

2.2. Les représentations sociales comme préalable à l'appropriation ou non du numérique

Un nombre important des recherches souligne que les bénéfices apportés par les outils et les technologies numériques dépendent en grande partie des conditions préalables, et plus particulièrement des représentations et des compétences des enseignants sur le numérique (Balanskat et Blamire, 2007 ; Harrison et *al.*, 2002 ; Kennisnet ICT op School, 2006 ; Machin, McNally et Silva, 2006).

Sans faire toujours explicitement référence à l'approche des représentations sociales développée par Moscovici (1961), nombre de recherches se sont également penchées sur les représentations au sens large des enseignants vis-à-vis du numérique dans l'enseignement et l'apprentissage. Or, ainsi que le précisent Assude, Bessières, Combrouze et Loisy (2010), les représentations sociales sont à envisager comme la genèse de l'utilisation ou non du numérique, qu'ils résumant par une « dialectique changements/résistances ». Carugati et Tomasetto (2002) soulignent également l'importance de l'observation en contexte des représentations sociales qui peuvent mettre à jour les « théories naïves », attitudes et croyances, qui provoquent des discours, porteurs de sens en termes de conflits entre sentiment d'étrangeté, positionnement idéologique face à la nouveauté, niveau d'expertise singulier, pression ressentie sur le plan des usages, tout en maintenant une identité professionnelle positive. Ainsi que le résume Jodelet (2008), l'approche des représentations sociales élaborée par Moscovici « répond à plusieurs objectifs : étudier les relations établies entre le savoir de sens commun et le savoir scientifique ; rendre compte des processus génératifs de la pensée sociale ; mettre en évidence les fonctions des Représentations Sociales aussi bien dans la familiarisation à la nouveauté et à la mise en sens de l'expérience humaine que dans l'orientation des conduites et des communications dans la dynamique sociale. (Jodelet, 2006 : 1004) ». Jodelet propose de distinguer trois perspectives, découlant de l'approche princeps par Moscovici (1961) :

- une perspective génétique ou « sociogénétique » focalisée sur la genèse, l'émergence, la formation, le développement et les transformations des représentations sociales, portée par Moscovici, Jodelet, Marková et Duveen ;
- une perspective structurale, aussi nommée « théorie du noyau central », développée par Abric et Flament notamment, par l'étude des éléments constitutifs d'une représentation sociale, comme éléments générateurs de sens et organisateurs ;
- et une perspective dynamique ou « sociodynamique » développée par Doise, Clémence ou Lorenzi-Cioldi et qui se penche sur les interactions et les articulations des représentations, au regard des insertions sociales des individus dans un système.

Ces trois perspectives dessinent le paysage épistémologique, méthodologique et praxéologique de cette théorie (Deschamps et Moliner, 2008 ; Madiot, 2013 ; Rateau et Lo Monaco, 2013, 2016).

Moscovici (1961) a déterminé deux processus fondamentaux générateurs de représentations sociales : l'objectivation et l'ancrage. L'objectivation permet de rendre concret l'abstrait par « construction sélective, schématisation structurante, naturalisation » (Jodelet, 1989 : 39), avec comme support le langage, les images, comme traductions de sens commun. L'ancrage permet l'intégration de nouvelles images (ou représentations) dans un réseau de représentations antérieures, de valeurs sociales et de significations au sein d'un groupe, devenant fonctionnelles pour l'interprétation de l'environnement et permettant de rendre « familier » le nouveau ou l'étrange.

Dans le cadre du numérique, envisagé comme novateur et dont l'enjeu est une intégration dans les pratiques professionnelles, un grand nombre d'études s'accordent sur le fait que les comportements des enseignants seraient plus influencés par les représentations qu'ils ont du numérique que par les compétences elles-mêmes (Ertmer, 2005 ; Pajares, 1992 ; Prestridge, 2012). Se pose donc la question de l'intégration d'un objet nouveau dans un réseau de pratiques préexistantes. Envisagées comme un phénomène mental plus ou moins conscient, les représentations sociales se transforment dans l'interaction avec les objets, le(s) contexte(s), les sujets, etc.

Se référant à l'objet de notre étude, nous pouvons considérer que les représentations sociales concernant le numérique évoluent dans l'interaction de l'enseignant avec les artefacts numériques, interactions elles-mêmes déterminées par les représentations que l'enseignant va avoir de l'objet (du contexte, du sujet, etc.). Ainsi, l'utilisation qui en sera faite dépendra des représentations que l'individu se fait de l'artefact en question. Par ailleurs, cette dynamique et ces influences réciproques entre représentations et interactions génèrent des évolutions conjointes (Saint-Arnaud, 1992 ; Schön, 1987), à considérer comme des points d'ancrage et d'objectivation, d'intégration ou de résistance à la nouveauté.

2.3. Les représentations des enseignants sur le numérique

Comme mentionné précédemment, plusieurs chercheurs ont souligné l'influence des représentations sur les pratiques, précisant notamment que les compétences et les attitudes sont interdépendantes (Summers, 1990). De ce fait, les représentations plutôt négatives, dues en grande partie à la méconnaissance des outils et/ou à leur fonctionnement, auraient des conséquences directes sur les attitudes des enseignants, déclenchant des peurs et diminuant la confiance. A l'inverse, les représentations positives seraient favorablement corrélées aux actions des enseignants (Berney et Pochon, 2000 ; Chenu et *al.*, 2003 ; Felder, 1989 ; Lillard, 1985 ; Loyd et Gressard, 1986 ; Archambault, 2011 ; Rinaudo, 2002), confirmant l'importance de saisir les représentations sociales attachées au numérique, pour éclairer les pratiques.

Plusieurs études, principalement quantitatives, menées surtout par questionnaire, se sont préoccupées de mesurer des facteurs estimés comme importants pour les enseignants et qui pourraient influencer le choix ou non d'utiliser le numérique en classe (Pelgrum et Plomp, 2008 ; Pilkington, 2008). Parmi ces facteurs, on retrouve dans la majeure partie des recherches le besoin de développer des compétences spécifiques chez les enseignants, la supériorité des compétences des jeunes, l'évolution rapide des technologies, le besoin d'une

adaptation constante, la plus-value pédagogique du numérique, la transformation des pratiques d'enseignement ou encore la richesse des ressources internet. Ces facteurs peuvent alors s'avérer positifs ou négatifs en termes d'appropriation.

D'autres études, à caractère plutôt qualitatif, basées sur l'analyse compréhensive d'entretiens et d'observations en classe, se sont intéressées aux effets des représentations des enseignants sur l'utilisation du numérique et à la façon dont le numérique agissait à son tour sur les pratiques enseignantes (Castillo, 2006 ; Cox et Webb, 2004 ; Drent, 2005 ; Law et Plomp, 2003 ; Somekh, 1995). Les résultats de ces recherches révèlent une forte corrélation entre l'utilisation du numérique et les représentations des enseignants (Riel et Becker, 2008). Ainsi, au sujet de l'usage des ordinateurs en classe, ils ont mis en évidence que si les enseignants estiment que leur rôle est de favoriser l'apprentissage collaboratif et le travail individuel des élèves, sur des sujets d'intérêt personnel, ils ont tendance à utiliser plus fréquemment les ordinateurs. À l'inverse, lorsqu'ils se considèrent dans l'obligation d'utiliser des outils informatiques du fait des programmes scolaires, qu'ils ne s'estiment pas compétents et n'estiment pas avoir une bonne maîtrise de ces derniers, ils ont plutôt tendance à en éviter l'usage (Becker et Ravitz, 2001).

S'intéressant aux représentations des enseignants stagiaires en France, Baron et Bruillard (1996) avaient constaté que les futurs professeurs encore en formation ne considéraient pas les instruments numériques comme des « outils pédagogiques » indispensables au processus d'enseignement/apprentissage et à la transmission des savoirs disciplinaires. Une dizaine d'années plus tard Aoudé (2007) rapporte des résultats semblables auprès de la même catégorie de population, envisageant les outils numériques plutôt pour la préparation des enseignements que dans la perspective d'une intégration dans les cours et une utilisation par les élèves. Ce type de représentations, comme simple outil ou instrument technique, semble être un obstacle à une appropriation effective quant aux possibilités offertes par le numérique et à une posture réflexive qui favoriserait son appropriation dans la pratique en classe (Baron et Bruillard, 1996 ; Béziat, 2003, 2012 ; Karsenti, 2004 ; Karsenti et Larose, 2005). L'écart entre la position d'étudiant-usager du numérique (sphère privée) et d'étudiant-concepteur d'activités pour un usage pédagogique en classe (sphère professionnelle), se construit dès l'université, en fonction des représentations des futurs enseignants sur ces questions (Béziat, 2012). Béziat suggère que la représentation professionnelle reste à construire, de manière active et réflexive, par la problématisation des usages du numérique en classe. Dans l'approche des représentations sociales, Bataille (2000) a développé le concept de « représentations professionnelles », comme des formes spécifiques de représentations sociales élaborées en contexte professionnel. Les représentations sociales, de sens commun, peuvent entrer en contradiction avec les représentations professionnelles, pouvant provoquer une « polyphasie cognitive » où coexistent alors deux systèmes de représentations différenciées d'internet ou de l'informatique dans la sphère personnelle et professionnelle chez les enseignants par exemple (Netto, 2011 ; Ratinaud, 2003).

Du côté des représentations des enseignants, concernant leurs profils de compétences relatifs à l'ordinateur, Desjardins (2005) a élaboré un modèle global de classification des outils, des usages, des connaissances et des compétences liées à l'intégration des TIC en éducation. Dans un premier temps l'auteur propose un modèle basé sur les relations que peut réaliser le sujet lors de l'utilisation de l'objet technologique selon quatre modalités : (1) Sujet - objet technologique ; (2) Sujet - objet technologique – autre sujet ; (3) Sujet - objet technologique – objet d'information et (4) Sujet - objet technologique – outil cognitif. Dans un second temps il a identifié quatre catégories de compétences : d'ordre informationnel (I), technique (T), social

(S) et épistémologique (E). Desjardins a mis à l'épreuve son modèle à travers une étude quantitative basée sur 637 questionnaires auprès d'enseignants en Ontario et suggère un profil prédominant I-T-S-E. Si les compétences d'ordre informationnel (I) et technique (T) sont les plus citées, les compétences d'ordre épistémologique (E) se retrouvent au dernier plan. Parmi les compétences d'ordre épistémologique, l'auteur cite la maîtrise de l'épistémologie disciplinaire et la structure et les commandes du logiciel utilisé. Ces résultats méritent une attention particulière, notamment de la part des concepteurs au regard des programmes de formation initiale et continue, les compétences d'ordre épistémologique (E) étant nécessaires, voire indispensables à l'utilisation à bon escient des outils et des savoirs incorporés dans les logiciels. Ces aspects ont également intéressé Law (2008), qui souligne l'importance des représentations épistémologiques sur les choix et les orientations pédagogiques de l'enseignant.

Enfin, si les représentations et les compétences des enseignants ont une importance majeure dans l'utilisation du numérique en classe, bien d'autres facteurs déterminent l'engagement ou le choix de l'introduction des technologies dans les pratiques pédagogiques, le processus enseignement/apprentissage étant un processus situé (Lave et Wenger, 1991), qui s'organise dans l'interaction de plusieurs facteurs. On citera au niveau macro les contextes sociaux, culturels, organisationnels (niveau local, ou ministériel), et au niveau micro des facteurs immédiats, quotidiens, liés à la classe, aux projets d'établissement, aux exigences des parents (Bronfenbrenner, 1979). Ainsi, l'initiative de l'utilisation du numérique est déterminée au niveau macro par une dynamique systémique d'ensemble et, au niveau micro, elle est motivée par les valeurs pédagogiques individuelles des enseignants. Les résultats de Becker (2000), dans une enquête réalisée aux États-Unis, mettent en évidence que les enseignants qui utilisaient le numérique en classe étaient ceux qui adhéraient aux idées socioconstructivistes dans la perspective de Bruner (1996), convaincus qu'enseigner est un processus de construction de connaissances avec les apprenants.

La mise en place d'une approche compréhensive focalisée, en considérant les représentations sociales et professionnelles des enseignants stagiaires et titulaires, permettrait alors d'éviter les écueils identifiés, afin de proposer une réflexion sur la formation initiale et continue des enseignants, en présentiel et à distance et d'envisager un mode d'accompagnement et d'appropriation plus efficient.

2.4. Les questions de recherche

Dans un contexte où le ministère de l'éducation polynésien est très favorable à l'école numérique, et au regard des nombreuses recherches sur le sujet, nous pouvons nous interroger quant aux pratiques enseignantes dans les classes du Fenua⁴. En d'autres termes, plusieurs entrées semblent importantes à investiguer, d'abord quant au degré de connaissance des outils numériques par les enseignants, l'utilisation des environnements numériques d'apprentissage et la mobilisation dans la formation et dans la classe. Les questions relatives au ressenti des professeurs par rapport à l'utilisation de ces outils dans leur enseignement, la modification des pratiques d'enseignements et les interactions en classe selon les usages, ainsi que la plus-value pour l'apprentissage semblent également importantes.

⁴ *Fenua* signifie en tahitien pays, territoire et désigne Tahiti et les îles avoisinantes.

Pour répondre à ces questions, nous avons réalisé une étude exploratoire basée sur des entretiens compréhensifs auprès des enseignants du primaire : professeurs des écoles titulaires (PE) et stagiaires (PES), conseillers pédagogiques (CP), inspecteurs de l'éducation nationale (IEN). Dans cet article nous rendons compte des premiers résultats, référant aux PE et CP.

Il s'agissait de recueillir, d'une part, les représentations des enseignants sur le numérique, son utilisation en classe, l'impact du numérique sur les interactions à visée d'apprentissage et, d'autre part, leurs ressentis et les représentations sur la formation aux technologies éducatives.

3. Méthodologie

Notre recueil de données consiste en l'étude qualitative descriptive, par entretiens semi-dirigés, d'enseignants du premier degré de la Polynésie française, l'échantillonnage étant réalisé selon le principe de la saturation empirique et de la variation maximale, avec triangulation écologique⁵ auprès des interviewés.

3.1. Recueil des données

L'enquête combine des questions ouvertes avec des questions semi-dirigées, généralement des relances, sur la base d'un canevas d'entretien commun, évolutif, le chercheur devant adapter ses interventions selon le discours des interviewés. Pour éviter les variables supplémentaires liées à l'enquêteur (comme l'expérience et la personnalité), tous les entretiens ont été menés par le même chercheur. En termes de technique, le chercheur expert, habitué à ce type de recueil des données, a laissé l'interviewé s'exprimer librement, selon une logique discursive propre ; seuls les aspects non abordés étaient suggérés par des questions ouvertes ou parfois même par des mots clés. Les entretiens ont été réalisés à l'université (pour la majorité des enseignants) ou à l'extérieur, dans un cadre convivial (pour seulement quatre enseignants).

D'une manière générale, les questions étaient organisées autour du canevas suivant : après l'ouverture de l'entretien (présentation de deux locuteurs, de l'objet de l'entretien, du consentement de l'enregistrement audio des données), la première question avait comme objectif de lancer l'interviewé sur le thème de l'étude : « Quand avez-vous utilisé la dernière fois le numérique ? » En fonction de la réponse, des précisions étaient apportées concernant le lieu, s'il s'agissait de l'utilisation du numérique en classe ou ailleurs, la durée, pour quoi faire (besoins personnels ou professionnels), etc.

La deuxième question se référait à la problématique de cette étude, notamment aux représentations au sujet de numérique. Plusieurs aspects étaient visés, en commençant par la représentation sur le numérique en général, ensuite sur son utilisation en classe, son impact sur les apprentissages et sur la pratique du professeur (pratiques déclarées). La question générique prévue pour cette seconde partie était : « Que pensez-vous de votre propre pratique concernant l'utilisation du numérique en classe ? ».

⁵ Le terme triangulation écologique est emprunté à Stéphane Martineau, qui suggère de mettre les analyses et les interprétations à la vérification auprès des sujets participants à la recherche (<http://propoussurlemonde.blogspot.com/2012/02/triangulation-en-recherche-qualitative.html>) ; pour notre part, dans un premier temps, nous avons demandé aux interviewés de vérifier les transcriptions et de confirmer leur exactitude ; dans un second temps nous leur avons présenté nos interprétations.

Une question concernait les éventuels effets du numérique sur les interactions en classe (professeur-élèves et élèves-élèves), sur les types de tutelles (étayage du professeur, co-apprentissage entre élèves) et/ou de médiations (humaines et/ou techniques).

Les autres questions étaient focalisées sur le ressenti de l'enseignant par rapport à l'usage du numérique dans son enseignement et sa formation (« Est-ce que vous aimez utiliser le numérique dans vos enseignements ? » ; « Avez-vous participé à des formations, manifestations professionnelles qui utilisaient le numérique ? Si oui, qu'en avez-vous pensé ? ») et à sa valeur instrumentale (« Selon vous, la maîtrise du numérique est-elle nécessaire pour faire classe ? »).

Les données factuelles, relatives aux renseignements généraux (âge, sexe, fonction, ancienneté, lieux d'exercice) ont été abordées selon la situation, au moment le plus naturel de l'entretien, pour détendre l'atmosphère et créer un climat d'échange confiant et agréable.

La capture audio a été réalisée avec un enregistreur professionnel, doublé d'un smartphone pour sécuriser le corpus recueilli et éviter les éventuels problèmes d'ordre technique. Les enregistrements, d'une durée de 45 à 70 minutes, ont été intégralement retranscrits et soumis à une triangulation écologique auprès des enseignants interviewés, afin qu'ils vérifient et confirment leurs propos avant les premières interprétations ; ces dernières leur ont été présentées dans un second temps.

3.2. Population

L'échantillon interviewé a été constitué selon les exigences de la recherche en sciences sociales, notamment la simultanéité des critères « de la différence et de la similitude », le premier consistant dans la délimitation d'un groupe par rapport à un autre (l'altérité) et le second dans l'identification des valeurs et des expériences communes, que les individus partagent (l'identité). Par rapport à ces critères, nous avons sélectionné, pour cette étude exploratoire, des enseignants (par rapport aux autres catégories sociales et d'altérité), et polynésiens (critère de l'identité culturelle et professionnelle).

Pour affiner la composition d'un groupe, en référence aux recherches sur les représentations d'une population sur un objet, Doise et *al.* (1992) proposent quatre critères (suite à sa théorisation des quatre niveaux d'analyse) : « les processus intra-individuels » ; « les processus interindividuels » ; « le positionnement social » ; et « le positionnement idéologique ». Selon cet auteur, un groupe est bien circonscrit s'il répond à au moins trois des quatre critères. Au regard de notre population et selon ces exigences, nous avons quatre sous-groupes d'enseignants (processus interindividuel), ayant plus de dix ans d'expérience et appartenant au corps des enseignants du premier degré (positionnement social), habitant et exerçant à Tahiti et ayant reçu la même formation initiale (l'école normale de Tahiti) (positionnement idéologique).

L'échantillon est constitué de quatre sous-populations afin de permettre des analyses comparatives plus fines : des professeurs des écoles titulaires (PE), des professeurs des écoles stagiaires PES, des conseillers pédagogiques du premier degré (CP) et des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN). L'étude étant en cours, cet article présente les premiers résultats des sous-groupes des professeurs des écoles et des conseillers pédagogiques⁶. Les critères

⁶ Les enseignants devenus conseillers pédagogiques sont totalement déchargés de leur service d'enseignement, une partie de leurs missions pédagogiques consistant dans l'accompagnement de leurs collègues, le conseil et

d'exclusion de cette recherche ont été les suivants : moins de dix ans d'expérience d'enseignement, les enseignants du 2nd degré et les animateurs TICE (enseignants chargés de l'intégration du numérique dans l'enseignement). Le tableau 1 présente la synthèse des caractéristiques de la population interviewée.

PROFESSEURS DES ECOLES						CONSEILLERS PEDAGOGIQUES					
		Age	Expérience	Niveau classe	Lieu	Durée entretien		Age	Expérience	Lieu	Durée entretien
HOMMES	E1	43	11	CM2	Tahiti	70min	E9	52	33	Tahiti	60min
	E2	40	17	CM1	Tahiti	45min	E10	47	27	Tahiti	54min
	E3	44	24	CM1	Tahiti	50min	E11	47	27	Tahiti	44min
	E4	35	13	CM2	Tahiti	55min	E12	46	26	Tahiti	54min
FEMMES	E5	42	18	CM2	Tahiti	41min	E13	41	21	Tahiti	49min
	E6	33	11	CM2	Tahiti	41min	E14	50	28	Tahiti	53min
	E7	37	15	CM1	Tahiti	63min	E15	38	16	Tahiti	55min
	E8	45	25	CM1	Tahiti	58min	E16	43	23	Tahiti	67min

Tableau 1 : Caractéristiques générales de la population interviewée et durée de l'entretien

Les entretiens se sont déroulés entre avril et juin 2017. La taille de l'échantillon a été établie a posteriori par le principe de la saturation empirique des données. Selon ce principe, l'analyse des données se fait au fur et à mesure de leur transcription, le recueil étant interrompu quand les derniers entretiens n'apportent plus de nouvelles informations (Pires, 1997). Nous avons documenté systématiquement le degré de saturation à travers une analyse thématique, organisée en catégories et sous-catégories, que nous allons détailler dans la partie suivante. Après le 11^e entretien, nous n'avons plus trouvé de nouvelle catégorie. Toutefois, pour pouvoir procéder à des analyses comparatives plus fines, nous avons augmenté le corpus à 16 entretiens, en équilibrant les sous-groupes PE/CP et H/F.

3.3. Méthode d'analyse des données par la théorisation ancrée

L'analyse des données se base sur la méthode de la théorisation ancrée (Paillé, 1994 ; Paillé et Mucchielli, 2003) avec un codage manuel axial et une triangulation avec la littérature scientifique. Cette méthode qualitative, inspirée par la *grounded theory* de Glaser et Strauss (1967), consiste en la conceptualisation des phénomènes étudiés (qu'ils soient sociaux, culturels ou psychologiques), par des mises en relations itératives entre les données empiriques et l'analyse progressive du phénomène étudié. La méthode présente six étapes (codification, catégorisation, mise en relation, intégration, modélisation et théorisation), « la catégorie » étant désignée comme l'outil principal pour articuler les données empiriques et la théorisation. Le terme « théorisation » est utilisé par Paillé dans un sens plus modeste que dans la *grounded theory*, sans prétendre à la production d'un modèle théorique ou d'une théorie, l'objectif principal de la méthode étant la compréhension des discours et des faits déclarés par les interviewés.

l'aide à la mise en place des enseignements, l'assistance des professeurs titulaires en faisant ponctuellement classe à leur place afin que ces derniers puissent mieux observer leurs élèves (BO n°30 23 juillet, 2015).

La première étape dans l'application de la théorisation ancrée à notre corpus a consisté à élaborer *des codes* lors de la lecture des retranscriptions. Il s'agissait de trouver des mots clés à partir du corpus, au rythme de la réalisation des transcriptions, tout en évitant l'interprétation des propos des interviewés (« A quoi fait référence l'enseignant ? » / « De quoi s'agit-il dans cette phrase ? »). Dans un deuxième temps, à partir des occurrences les plus fréquentes, nous avons dégagé *des catégories initiales* que nous avons stabilisées progressivement, des nouveaux codes et/ou catégories pouvant être ajoutés. Lors des étapes de *la mise en relation* et de *l'intégration*, nous avons regroupé et hiérarchisé les différentes catégories identifiées (codage axial).

Nous n'avons pas tenté *de modélisation et théorisation* des phénomènes observés (étapes non obligatoires dans la théorie de Paillé), d'autant plus que cet article ne rend compte que des premiers résultats de notre recherche.

4. Résultats des entretiens

Nous avons organisé la présentation des résultats autour des catégories et sous-catégories, issues de l'application de la théorisation ancrée à notre corpus. Les macro-catégories identifiées ont été établies selon les questions initiales de la recherche : (1) les représentations des enseignants sur le numérique en général ; (2) les représentations sur les pratiques déclarées ; (3) les représentations sur le ressenti des enseignants par rapport au numérique. Elles regroupent les propos des interviewés, codés et ordonnés en sous-catégories, par la mise en relation et l'intégration des données de l'ensemble des 16 entretiens, que nous illustrerons par des extraits de verbatims, afin de présenter une analyse fine, détaillée et contextualisée.

4.1. Les représentations sur le « numérique » des enseignants

4.1.1. Représentations générales

Les représentations des enseignants sur la notion du « numérique » ont été examinées d'une part à partir des réponses à la question portant spécifiquement sur cet aspect (« que signifie pour toi "le numérique" » / « que mets-tu derrière le mot "numérique" ») et, d'autre part, à partir des discours des enseignants faisant référence à cette notion pendant toute la durée de l'entretien. D'une manière globale, les réponses renvoient aussi bien au matériel utilisé (les outils, les logiciels ou encore le système d'exploitation), qu'à des concepts liés à internet et aux enjeux du numérique :

« (...) l'ordinateur, la tablette... Ça peut être un rayon laser pour calculer des mesures, ça peut être un code-barre (...) puisque j'ai mis l'application sur mon téléphone. L'appareil photo aussi. (...) J'utilise beaucoup mon téléphone (...) il y a énormément d'applications que l'on utilise avec les enfants. » (E9)

Nous avons enregistré des différences entre les réponses des interviewés, la majorité des enseignants répondant par des mots clés, d'autres développant leurs réponses. Par ailleurs certains enseignants se sont limités seulement au numérique dont ils faisaient usage dans un cadre privé ou professionnel, alors que d'autres ont fait référence au numérique en général. Nous avons organisé leurs réponses en quatre catégories hiérarchisées (pour détail des catégories et sous-catégories, voir Annexe 1).

On note que les notions les plus citées sont celles liées au matériel et plus exactement aux outils. Plus minoritairement, quelques enseignants ont mentionné d'autres termes comme les moteurs de recherche, les systèmes d'exploitation, et les navigateurs web par un enseignant. En outre, la méthode de l'entretien compréhensif ne se base pas sur le nombre de fois qu'une notion apparaît, une seule apparition est suffisante pour être prise en compte. Cependant, aller au-delà de la saturation des données (les nouveaux entretiens ne présentent plus de nouvelles catégories), permet de stabiliser et consolider les catégories identifiées et de déterminer celles qui sont les plus prégnantes. Enfin, plus de la moitié des interviewés ont accompagné les notions liées au numérique à des propos liés à la démarche pédagogique et à l'utilisation des outils à bon escient :

« (...) j'englobe dans le numérique tous les matériels informatiques. (...) Ensuite, derrière le matériel il y a aussi la démarche qu'on doit utiliser pour l'enseignement. On ne l'utilise pas comme sur un enseignement traditionnel (...) la démarche, ça permet de construire la posture professionnelle avec le numérique (...) sans oublier aussi toute la partie responsabilité éthique par rapport à ces usages. » (E12)

4.1.2. Discours sur les usages du numérique

Dans cette macro-catégorie, nous avons regroupé aussi bien les discours portant sur les outils que l'impact de ces derniers sur les pratiques et l'organisation pédagogique des activités utilisant le numérique (voir Annexe 2 pour la synthèse des catégories et sous-catégories se référant aux pratiques déclarées).

Les discours relatifs à l'usage du matériel dans et hors la classe permettent de dégager une première catégorie concernant la dotation des écoles et des élèves, en lien avec les dimensions géographiques inhérentes à la Polynésie et les enjeux associés à l'isolement. Il est question de l'équipement, par des outils fixes ou mobiles :

« Chaque école a une salle informatique. En revanche dans les salles informatiques, bon ce sont des dinosaures, ce sont des postes fixes qui ne fonctionnent plus parce qu'il n'y a pas eu un entretien régulier. » (E9)

« On a la possibilité d'aller 2 heures en informatique dans l'école puisqu'il y a une salle (...) ils (les élèves) sont tous capables de faire une présentation avec un diaporama, tous hein. Ils sont capables aussi d'insérer des vidéos et des captations, enfin autre chose que du texte. » (E2)

« Maintenant elle (la salle informatique) est de moins en moins utilisée parce qu'on a des appareils nomades et qu'on se rend bien compte que l'utilisation du numérique ne peut pas se faire sur des créneaux définis dans les emplois du temps. (...) Et l'inconvénient des salles informatique, avec le recul qu'on a, c'est que quand on se déplace, on ne se déplace pas avec l'environnement de la classe. Les affichages, les référentiels tout ça reste en classe. Et si on en a besoin, ben... Elles seront amenées à disparaître ces salles hein. » (E11)

Il ressort de ces discours des limites organisationnelles, qui peuvent être palliées en partie par l'informatique mobile, ainsi que l'évoque l'enseignant 11, point repris par d'autres enseignants :

« En général les écoles vont s'équiper en ayant un lot d'ordinateurs voire une douzaine d'ordinateurs ou une douzaine de tablettes (...) Donc ça nécessite bien sûr pour l'école ben une certaine organisation pour pouvoir répartir et utiliser le matériel au quotidien dans la classe et sur toute la semaine. » (E12)

« Non, ce n'est pas chaque classe. C'est l'école qui a 10 tablettes (...) il faut faire un planning ou bien sur projet. » (E9)

« (...) dans nos écoles des séries de huit hein. C'est un travail en petits groupes et avec des roulements » (...). « La salle informatique nécessite une organisation au niveau de l'école.

Ne peut y aller que la classe indiquée dans le planning. Donc c'est rythmé par un planning. Alors que le fait d'équiper les classes, on peut le faire à tout moment. » (E10)

Un autre type de discours fait référence à la dotation en termes géographiques :

« (...) dans les îles parfois on se dit les îles sont un petit peu les parents pauvres mais pas du tout. C'est même le contraire. J'ai eu l'occasion de faire des missions dans les îles aux Tuamotu ou au fin fond des Marquises, et on se rend compte qu'ils sont même parfois mieux dotés que sur Tahiti. (...) Ils ont une salle informatique avec au moins 15 ordinateurs, ils ont la classe mobile... c'est une boîte avec plusieurs portables et plusieurs tablettes numériques maintenant. Il y a de plus en plus de tablettes dans les écoles. » (E4)
« à Tubuai, la commune a fait un gros investissement : 118 tablettes-PC ont été achetées avec 20 iPad. (...) Il y a certaines écoles qui peuvent avoir une tablette par élève. » (E10)
« Aux Gambier (...) ils ont au moins 20 tablettes, 20 à 30 tablettes pour l'école ; ils peuvent presque avoir 3 tablettes par classe. » (E5)

L'équipement dans les îles repose sur les convictions relatives à une plus-value du numérique, qui permet une intégration des nouvelles technologies sur les sites isolés :

«... à Puka Puka, donc c'est pareil hein, c'est un vol toutes les trois semaines, il y a 61 habitants. Et là, c'est une nouvelle directrice, très convaincue du numérique, avec beaucoup d'ordinateurs qui ne fonctionnaient pas. Donc c'est son mari hein, qui est un bricoleur, qui a passé du temps à réparer des ordinateurs (...) maintenant je pense qu'ils doivent en avoir entre 5 et 10 qui doivent fonctionner. » (E5)

Les questions relatives à la dotation en matériel sont associées à la formation, en termes d'écart, comme l'explique cet enseignant :

« Des fois c'est incroyable parce qu'il y a des moyens, mais on a des millions (francs polynésiens) qui sont injectés dans les écoles en matériel, mais ce n'est pas utilisé. Et des fois on privilégie l'achat de matériel plus que la formation des enseignants. Du coup on ne les forme pas, ils ne sont pas préparés, on leur donne du matériel, mais qui reste soit dans le bureau du directeur, soit voilà, qu'on met dans un coin et qu'on utilise que très peu. Que très peu ou lors des visites, donc c'est dommage. Pourquoi on ne donne pas de formations ? Ben parce que... on en donne sauf qu'on les prévoit pas... enfin, après ce sont les directions aussi ou les équipes pédagogiques qui doivent proposer ces formations. Mais bon, on va faire tout un tas de projets pour acheter d'abord du matériel mais on n'a pas préparé les équipes. Mais en même temps, ça peut être fait en même temps. Le pire c'est quand il n'y a pas de formation du tout. On peut faire des projets pour acheter du matériel et dans le même temps, former. » (E4)

Enfin, la dotation personnelle des élèves est évoquée comme moyen :

« Tous les élèves ont chez eux une tablette, mais pas d'ordinateur portable forcément, pas forcément la connexion internet. Ils ont une tablette, ils ont des smartphones. Et dans certains milieux, la seule connexion que pourrait avoir la famille c'est la connexion qu'il y a grâce à la 3G. » (E11)
« Je leur ai demandé d'apporter les tablettes, dans le cadre du projet, 'bring your own device' pour la sortie qu'on va faire en juin. On va au motu à Mo'orea et ils doivent se filmer, filmer les coraux, les requins... et on fait un reportage photo dans la journée. » (E2)

4.2. Représentation sur les pratiques

4.2.1. Discours sur « le pourquoi » du numérique en classe, exigences et interactions

Par rapport à l'intégration du numérique dans leur enseignement, les interviewés ont souligné d'une part les exigences auxquelles le professeur doit faire face pour une utilisation à bon escient et, d'autre part, les aspects qui conduisent à une modification des interactions

éducatives et donc de la pratique enseignante. Ils indiquent la nécessité de la préparation de l'activité, où tout doit être pensé et prévu à l'avance :

« Les élèves entrent aisément dans la tâche (...) à nous enseignants de poser la tâche qu'il faut pour qu'ils soient en pleine activité, et qu'ils maintiennent cette attention pendant toute la durée de l'activité choisie. » (E12)

« La préparation de l'activité avec le numérique est assez importante parce qu'il faut que tout soit calé avant. Alors qu'en classe (...) je peux faire en fonction de ce que les élèves vont me dire, il y a des choses que je peux (...) ne pas avoir pensé au départ. Je vais réagir en fonction des enfants. Par contre, en salle informatique, si j'ai pensé à tout avant, ils vont décrocher parce qu'ils ne savent pas utiliser tel logiciel. » (E1)

« D'ailleurs beaucoup croient (qu'il suffit qu') ils prennent les informations comme ça sur le Net et puis ils mettent en œuvre sans prendre de distance, sans s'approprier vraiment ce qu'ils vont lire. Il y a tout un travail à faire. Ce sont des informations qui sont disponibles mais après il faut savoir les utiliser. Et l'enseignant c'est ce qu'il doit apprendre aux élèves, aux enfants. » (E4)

La dimension technique est également évoquée par la nécessité de connaître les intentions des concepteurs, comme l'exprime cet enseignant au sujet du logiciel Tacit :

« Il faut bien analyser le logiciel pour savoir dans quel état d'esprit il a été conçu, et comment il fonctionne. Je crois que trop souvent, beaucoup d'enseignants peut-être, font confiance au programme qui est présenté sans avoir fouillé ce qu'il y a derrière... les intentions. Pour Tacit le principe est simple. C'est d'améliorer les compétences en compréhension, et en compréhension fine. Donc tout ce qui est inférences et tous les types d'inférences. En fait, Tacit entraîne l'élève à faire des inférences et à répondre à un questionnaire à choix multiples. Mais à aucun moment, il ne s'intéresse à, si j'ai coché une bonne réponse, c'est en quoi elle est bonne, quelle est la justification, quel est le processus cognitif qui m'a permis d'y répondre ou le processus linguistique parce qu'il y a des inférences syntaxiques. Voilà. Tout ça, Tacit ne le fait pas donc l'enseignant il doit à un moment donné poser, voir ce que l'élève a fait, les réussites, les erreurs et les reprendre pour lui expliquer. Parce que le programme ne pourra pas lui expliquer. » (E14)

Les avantages des logiciels sont également associés à l'évaluation :

« On demande aux enseignants de bien sélectionner leurs logiciels de manière à ce qu'il y ait à la fin une trace. Donc un bilan qui est édité, de manière à ce que l'on puisse suivre l'évolution et les erreurs faites par les enfants. Donc taux d'erreur... » (E12)

« "Tacit", un logiciel qui a été mis en place par l'université de Rennes, où les enfants travaillent sur des QCM, des lectures (...), classe les élèves selon leur niveau de compétence (...) en tant qu'enseignant, on voit l'évolution des enfants. Il suffit simplement de payer on va dire un abonnement à l'année. » (E9)

Si le numérique permet de modifier favorablement les interactions enseignant-élève, il n'en reste pas moins un outil, qui peut profiter à la gestion de classe :

« (...) si le logiciel, l'activité donc l'activité numérique est bien choisie, ce recadrage (réduction des degrés de liberté) n'est pas vraiment nécessaire puisque ça a tellement été bien pensé pour l'élève qu'il va progresser dans l'activité. Et donc, ce qui va libérer les enseignants parce que voilà. Du coup, ça a été déjà pensé par le logiciel. Oui, ça a été tellement bien pensé que sur une première tâche, quand je la réussis je passe sur une deuxième tâche donc on va la complexifier, quelque chose en plus. Donc je réussis, je passe à la troisième tâche. Enfin, une évolution de cette application qu'il n'y a pas dans l'activité papier-crayon. » (E12)

« C'est (intéressant) seulement si le numérique est 'au service de' (...) Le numérique ne remplacera jamais l'étayage de l'enseignant. C'est un outil. Mais cet outil, s'il n'y a pas une relation entre l'outil, l'enseignant et l'élève, l'élève peut être face à l'outil, s'il n'y a pas à un moment donné l'explicitation des procédures qui ferait parvenir l'enfant à

comprendre les procédures métacognitives, s'il n'y a pas l'enseignant qui lui permet de mettre en évidence ça, c'est pas l'outil numérique qui va le faire seul. En l'état actuel des choses. » (E14)

En tant qu'outil, le numérique est envisagé comme une aide dans l'apport d'informations :
« (...) par exemple si tu dois voir le fonctionnement d'un microscope. Tu as une activité en science, comment tu fais ? Sur YouTube, ils ont la vidéo, le microscope fonctionne de telle manière (...), ils pratiquent tout de suite. » (E12)
« (sans le numérique) (...) les élèves se déplacent aux dictionnaires, ça fait désordre en classe... tu as le chahut. Et les enseignants n'aiment pas trop les déplacements en classe, les chahuts en classe (...) Alors que sur l'ordinateur tu as accès à tout. Tu as accès au dictionnaire, tu as accès à YouTube (...). » (E12)

Enfin, l'autonomie des élèves provoquée par le numérique modifie les pratiques enseignantes et la gestion :

« Quand on est en salle informatique et que tout est clair, (l'enseignant) n'intervient normalement pas. Il est un guide juste il est une aide, voilà c'est tout. Alors qu'en classe, on est moins une aide. L'élève va toujours avoir tendance à regarder l'enseignant en disant qu'est-ce que je dois faire ? Dans la salle informatique, il ne regarde pas le maître, il nous, enfin il m'oublie. » (E1)
« Des fois je les oublie. Après ça sonne. Ben maîtresse on a tout répondu, on a éteint, on a rangé, voilà. Oui, ils sont très disciplinés on va dire. » (E2)

4.2.2. Discours sur « le comment » de l'organisation des activités utilisant le numérique : durée, lieu, organisation des élèves et de l'activité

Le travail en groupe peut être occasionné par le logiciel, suite aux évaluations, mais également décidé par l'enseignant, selon ses objectifs pédagogiques, ou encore imposé par les contraintes matérielles. Les groupes peuvent être organisés pour permettre un travail collaboratif entre élèves, ou pour distinguer le sous-groupe avec l'ordinateur (en autonomie) et un autre en tutorat avec l'enseignant ou vice-versa.

Sur les dimensions évaluatives, les logiciels peuvent être utilisés pour un travail de différenciation ou en ateliers composés par l'enseignant :

« (...) ils travaillent par groupes de niveau parce que l'ordinateur les range automatiquement (...) ils ont eu une évaluation diagnostique (faite par le logiciel) et ils travaillent en autonomie. (...) il y a 6 ou 8 ordinateurs, donc les autres élèves sont sans numérique, aussi en lecture, en compréhension... avec un texte. On s'occupe d'un petit groupe dans la classe. Mais ça tourne vite. On a paramétré pour dix textes de lecture très courts mais très intenses. Et en dix minutes ils répondent. » (E9)
« Un groupe est sur le programme à s'entraîner avec une série de questions qui est paramétrée par l'enseignant hein ? Un groupe est avec l'enseignant sur... ils reviennent sur les erreurs qu'ils ont produites à l'occasion des entraînements, sur les erreurs pour un étayage (...) chacun pouvait avoir sa machine. Mais l'intérêt justement de mettre en place ce dispositif (logiciel Tacit), c'est qu'on peut fonctionner par ateliers. Et ça permet, puisqu'à un moment donné il y a un fonctionnement en autonomie face à la machine, l'enseignant peut être avec un groupe justement pour cet étayage pédagogique. Et donc l'intérêt c'est pas forcément de mettre tous les élèves sur les machines, mais c'est de pouvoir faire des ateliers, des groupes de besoins qui, voilà, qui rentabilisent au maximum ce qu'on peut faire grâce à ce programme. » (E14)

Cependant, le travail en sous-groupes peut être contraint à cause du matériel parfois défectueux :

« Il y a 24 ordinateurs, mais ils ne fonctionnent pas tous (...) je fonctionne en demi-classe. En fait ma classe elle est juste à côté donc je lance l'activité avec les élèves et je retourne en classe. Ils ont une tâche à faire. Et la fois suivante c'est avec l'autre demi-classe... La porte de la classe est à deux mètres, donc je viens régulièrement... » (E2)

Enfin, sont questionnées les modalités de tutorat entre pairs avec le numérique comme outil, et le tutorat enseignant-élève par l'accompagnement dans la réalisation de la tâche :

« Mais ça peut être des groupes de niveau, ça peut être des groupes en tutorat, c'est-à-dire qu'il va y avoir un enfant, par exemple en maths, qui va être en tutorat avec quelqu'un d'autre. Le numérique n'est qu'un outil là. Mais c'est...au niveau de la mise en pratique c'est pareil qu'une séance avec plusieurs groupes ou ateliers en classe. » (E4)

« ... Par exemple, si je veux qu'ils produisent un livre numérique sur une période d'une semaine je serai davantage avec ceux qui utilisent du numérique. Par contre, si je cherche davantage à interagir avec les élèves, qu'on communique, qu'on mette en place des situations communicationnelles (inaud), je serai plutôt avec les élèves qui n'ont pas l'outil numérique. » (E6)

4.3. Discours sur l'utilisation du numérique par les élèves en classe

Nous avons distingué dans le corpus les discours se référant aux usages du numérique par les élèves, les instruments et les outils utilisés en classe, les activités, projets et tâches proposées, ainsi que sur l'intérêt du numérique pour les élèves (Voir Annexe 3 pour les catégories).

Un certain nombre d'exemples d'activités et d'outils sont évoqués par les enseignants, dans les champs littéraires et mathématiques :

« L'outil numérique c'est plus un réinvestissement, sur une notion qu'ils ont déjà abordée. Pour laquelle je vais les laisser pour de l'entraînement (...) dans la classe de CM2, on utilise la compréhension en passant par une application qui est " Tacite" (...) c'est une application pour travailler les inférences, la compréhension et le vocabulaire avec les enfants. Mais ils sont obligés d'aller se connecter en ligne. » (E9)

« ...dans la répartition des groupes de besoins en lecture, pour améliorer les compétences en compréhension. » (E14)

« (...) avec Geogebra ils (les élèves) font de la géométrie (...) dans le tracé de figure ils peuvent très bien extraire une nouvelle notion qui est mise en évidence dans la figure. » (E10)

Des utilisations sont également réalisées dans d'autres matières, selon différents usages tels que la recherche documentaire en histoire ou le développement d'un regard critique sur ces propres performances EPS :

« (...) les films en histoire (...) je les ai filmés, ils se filment aussi en EPS, j'ai une GoPro. Ensuite ils le regardent comme ils font enfin, les différents gestes à faire ou à ne pas faire. » ; « (...) on faisait une recherche sur les rois de France. Donc ils avaient une fiche guide et ils devaient naviguer pour répondre à des questions. » (E2)

« (...) l'utilisation de la vidéo en l'EPS. On met les élèves dans une situation de jeu, un élève filme. Ensuite en autonomie les élèves re-visionnent le film. Et après, c'est tout un travail qu'il faut avoir avec eux, où on a un tableau avec des critères où on va observer les rôles de chacun, les réussites, comment est-ce qu'ils ont fait pour réussir. Et on développe cette observation, on développe l'apprentissage aussi ben, du geste ou de la technique ou de la tactique de jeu, qui se fait justement à travers la vidéo. » (E15)

Un enseignant travaille également la programmation :

« (...) nous avons utilisé l'ordinateur portable (...) pour pouvoir faire du codage informatique. Donc ce codage informatique qui sert bien sûr à faire bouger les petits robots, ça c'est l'aspect ludique » (E12)

Enfin, d'autres activités, plus transversales sont évoquées :

« travailler la structuration dans l'espace. » (E11)

« la production d'un livre numérique. » (E6 ; E1)

« j'avais fait un cours où j'avais utilisé 'AnswerGarden', c'est une application sur laquelle durant la synthèse ils pouvaient mettre tous les mots... (...) par exemple sur les représentations qu'ils pouvaient avoir sur... (...) et l'application permet de mettre en évidence les récurrences. » (E4)

« ... j'ai travaillé sur un dossier numérique par exemple, une correspondance scolaire avec un projet eTwinning avec l'Espagne. » (E16)

Ainsi que le résume cet enseignant, les activités peuvent être envisagées de façon disciplinaires ou pluridisciplinaires :

« il y a, en gros de manière très globale, deux types d'activités. Donc il y a l'utilisation du numérique pour s'exercer, donc entraîner les élèves pour qu'ils puissent consolider les compétences (soit en français, soit en mathématiques, etc.) (...). Et l'autre type d'activité c'est intégrer le matériel numérique dans un projet pluridisciplinaire... avec pour finalité une production numérique... une vidéo à plusieurs, à la suite d'une sortie (...) où on va fédérer plusieurs disciplines, le français, les mathématiques, les sciences etc. Dans ces deux types d'activités il peut y avoir aussi des recherches sur internet qui sont faites. » (E12)

L'intérêt pour les élèves est une catégorie importante dans le discours des enseignants, en termes d'attraction et de motivation, d'autonomie et de statut de l'erreur, mais également en termes d'ouverture socioculturelle et d'enjeu sociétal majeur. Certains d'entre eux soulignent la facilité avec laquelle le numérique engage l'élève dans la tâche :

« (...), il n'y a pas plus simple que de leur dire qu'on va travailler avec des outils numériques (...) ils entrent facilement dans la tâche. (...) le numérique motive plus l'enfant à s'engager dans la tâche. » (E12)

« Celui qui est avec une tablette (...) il est plus motivé, on le voit tout de suite (...) ils veulent la tablette, ils ne veulent pas le papier (...) c'est très ludique et interactif (...) c'est ça qui les attire. » (E9)

« C'est une source de motivation (pour les élèves), ils trouvent cela ludique, ils ont l'impression de ne pas travailler. Comme je te disais, c'est bien mais bon il faut garder du recul sur les activités proposées, les jeux du commerce des éditeurs » ; « (...) les élèves trouvent que c'est plus attractif, plus ludique, donc ça c'est intéressant. » (E13)

« ils (les élèves) adorent ça. Ils adorent ça, mais parce que c'est pas scolaire (...) c'est un amusement. Ils n'ont pas d'ordinateur chez eux. Ils ont une télé, ils ont des téléphones, mais ils n'ont pas de iPad, pas souvent, et en tout cas pas d'ordis et pas Internet. Donc arriver en classe et avoir l'ordinateur, c'est une séance de jeu. C'est pour ça que ça part, si on ne cadre pas avant d'arriver en salle informatique, ça part dans tous les sens. » (E1)

Les modalités organisationnelles et matérielles sont également envisagées comme des plus-values pour les élèves, à l'égard de l'investissement, de la motivation et de la collaboration entre eux :

« si je les mets en groupes en classe, sans ordinateur, avec un manuel ou avec des fiches que j'aurais préparées, il va y avoir bagarre. (...) ils vont attendre que les autres fassent, (...). Alors que sur l'ordinateur, ils vont tous vouloir toucher, même ceux qui n'ont pas beaucoup de courage et qui n'aiment pas faire d'effort en général, là ils ont envie de toucher, ils ont envie de taper le .com, ils ont envie de taper le nom de la planète (...) ils aiment quand l'image apparaît (...) et j'ai pas de bagarre en salle informatique. J'ai du bruit, mais je n'ai pas de bagarre, donc ça change les relations entre les enfants. » (E1)

La diversification d'approches, la richesse des ressources et la facilitation sont aussi mentionnées :

« Je trouve ça intéressant parce que ça simplifie (cf. recherche dans le dictionnaire), enfin c'est une autre forme, ils doivent chercher plein d'autres choses, manipuler et maîtriser plein d'autres choses. Ça facilite et puis ça intéresse plus les élèves en fait. Il y a un côté de la motivation qui est plus important pour eux. » (E2)

« Et avec le numérique on peut aussi rajouter d'autres médias (...) y mettre des photos, des vidéos. Alors que sur la feuille, il n'y a que l'écrit ... (...) Avec les ordinateurs tu peux accéder voilà, au dictionnaire en ligne par exemple pour pouvoir vérifier l'orthographe du mot. (...) Il y a la calculatrice si on veut... » (E12)

Le rapport et le statut à l'erreur de l'élève sont également modifiés par le numérique, notamment parce qu'il ne reste pas trace d'une correction et par le fait qu'il est possible de recommencer :

« (le numérique) je dirais plutôt c'est (bien) par rapport à l'estime de soi des enfants. (...) ils pensent que l'erreur est plus facilement acceptée puisqu'ils peuvent revenir dessus alors que sur format papier ça se voit voilà, il y a une trace et ils ont beaucoup de mal. (...) s'ils sont pas sûrs de leur réponse, ils ne veulent pas la mettre, parce que c'est tellement ancré dans la tête qu'on a le droit d'écrire seulement la bonne réponse » (E9)

« Avant on travaillait sur feuille... et les erreurs on ne les effaçait pas comme ça. Maintenant avec l'outil numérique tu peux revenir en arrière facilement sans laisser de trace. » (E15)

« Changer ce statut à l'erreur, (...) ça va être favorable pour les élèves les plus en difficulté. (...) parce qu'ils ne sont plus bloqués par l'erreur. (...) quand l'élève est bloqué sur l'écriture d'un mot, ben il ne va pas avancer pendant 30 minutes (...) il pense que c'est quelque chose de grave. Avec le numérique justement, sur le fait de pouvoir corriger et de pouvoir revenir en arrière sans que ça ne laisse de trace, ça peut favoriser énormément les élèves qui sont en écart. » (E15)

« L'écriture collaborative (...) avec du matériel informatique, quand on y apporte des corrections, on rend un travail propre et il n'y a pas de rature, barrer, gommer... (...) pour les enfants ça a quand même une autre valeur de rendre un travail propre, bien joli. » (E12)

« Je dirais plutôt c'est par rapport alors à l'estime de soi des enfants. (...) sur les tablettes, j'ai vu ça, ils n'ont pas peur de se tromper. Quand on est sur le papier il y a une marque, ils ont du mal à effacer, ils ne veulent plus donner, il y a vraiment une trace écrite qui est marquée quelque part et ils ont du mal à... donc ils préfèrent des fois ne rien écrire hein, parce qu'ils ne sont pas sûrs de leurs réponses. Alors que sur la tablette c'est vite fait hein, on se trompe, ni vu ni connu ils effacent tout et voilà ils peuvent revenir en arrière et revoir. Tu vois c'est déjà le statut de l'erreur. On accepte l'erreur, c'est comme ça que je vois. » (E9)

Le numérique a en outre des implications en matière de confiance et d'autonomie :

« Ça leur plaît, ils sont autonomes, parce qu'en plus je crois que c'est parce qu'on leur fait confiance alors ils font leur boulot. » (E2)

« (...) le fait d'avoir l'ordinateur ça les protège... Ça les rassure de se mettre derrière leurs écrans et de pouvoir répondre... quelque part ça fait...c'est presque comme un bouclier. Donc le fait d'interagir avec... c'est l'intermédiaire, quelqu'un au milieu. Et c'est quelqu'un qui ne me juge pas donc ça peut me mettre à l'aise. Après c'est vrai aussi que ça peut être aussi, comme je disais...oui en fait il faut être conscient des avantages et inconvénients. Parce qu'il y a aussi l'enfant qui a du mal, ben l'enfant qui vient des îles et qui maîtrise pas l'outil lui... » (E4)

« (...) faire ces recherches (...) en petits groupes, répondre aux questions que j'avais posées, aux consignes, c'est-à-dire trouver la circonférence de la planète (...) etc. Ils étaient super contents ils étaient autonomes. C'était pas moi qui leur donnais le savoir, ils l'avaient cherché tout seuls. » (E1)

« Il peut avoir accès hein, l'élève au bilan. Donc pour voir comment est-ce qu'il pourrait s'améliorer. » (E12)

Enfin, les enjeux du numérique sont associés au contexte sociogéographique (isolement, distance) et envisagés comme un défi sociétal ainsi qu'une ouverture sur le monde :

« ... je voulais qu'ils (les élèves) voient le monde au travers du numérique parce qu'on n'a pas ça. Ils ont pas la possibilité de voir de monde et je voulais qu'ils découvrent le monde avec le numérique (...) C'est vraiment la fenêtre ouverte sur le monde et c'est dommage qu'ils ne profitent pas de cette occasion. » (E10)

« (...) je suis convaincue qu'on doit introduire le numérique dans la classe (...) pour la simple raison que, par rapport aux enfants, si nous on ne le fait pas, qui va le faire ? Parce que c'est le monde d'aujourd'hui (...). S'ils ne sont pas préparés, il faut que ce soit au moins à l'école de les mettre déjà sur les rails. » (E9)

« La France a besoin de compter sur sa population pour assurer des métiers du futur. Programmer, réaliser des logiciels... former la population à ces nouveaux métiers du numérique. Mais il y a notamment sur le plan économique des enjeux considérables. Sur le plan des stratégies militaires, de défense, c'est considérable. Il faut vraiment inscrire (...) l'école dans cette réalité du quotidien mondial, à l'échelle mondiale. » (E11)

Les dimensions culturelles et générationnelles sont évoquées, le numérique devenant une interface facilitant la prise de parole ainsi que l'explique cet enseignant :

« ... ils (les élèves) répondent plus facilement au logiciel et à la machine (...) je pense que (...) dans le contexte local (...) c'est peut-être la culture qui fait que ces jeunes n'osent pas répondre à la question d'un adulte. Donc cette différence ... fait que, non je préfère ne pas répondre même si je connais la réponse ; ben moi je me tais, donc je ne dis rien. » (E12)

« ... il y a ça aussi (le fait de ne pas être sûr de sa réponse), le rapport à l'erreur est gênant, je n'ai pas envie de me tromper, j'aurai honte, on va se moquer de moi alors du coup je préfère me taire ». À mon avis c'est ça. Alors que la machine ben c'est inerte, c'est une machine et je donne la réponse. Même si je me trompe c'est pas grave, personne ne va le savoir. » (E12)

« ça peut être la différence de génération..., qui fait qu'entre jeunes d'une même génération parce qu'on est baignés dans cette interactivité, ces images qui fusent d'un peu partout. » (E12)

« Les plus timides, alors là tu me parles, s'il te plaît oublie-moi, voilà oublie-moi. Pour un timide, il ne va jamais répondre aux questions (...) (alors que) il va répondre spontanément à la machine et va faire ses enregistrements audio sans problème. Les relations humaines sont difficiles à gérer (...). » (E12)

4.4. Le ressenti des enseignants dans l'utilisation et l'intégration du numérique

L'analyse des occurrences discursives lors des étapes de *la mise en relation* et de *l'intégration* (cf. théorisation ancrée) a permis de dégager plusieurs classes de discours. Si 36% de ces occurrences discursives sont favorables au numérique (ressenti positif, plus-value pour les élèves et les enseignants), 64% d'occurrences discursives portent sur des ressentis et des difficultés (pour une synthèse du ressenti des professeurs sur le numérique par rapport à leur pratique privée et professionnelle voir Annexe 4).

4.4.1. Ressenti positif des interviewés sur l'utilisation du numérique en classe

L'analyse sous l'angle du ressenti croise les sous-catégories dégagées précédemment, particulièrement en lien avec l'organisation des enseignements, les plus-values pour les élèves et l'ouverture sur le monde. Le numérique modifie l'élaboration des cours, en apportant une autre manière de construire et d'envisager ses enseignements, au bénéfice de l'élève :

« ... le logiciel propose des évaluations qui sont très bien faites (...) le numérique permet à l'enseignant de ne plus avoir à... gérer toutes les tâches qui sont complexes et laborieuses (...) à corriger toutes ses copies, à faire ses groupes de besoins (...) ça le libère de ça pour se consacrer au plus près de l'élève. » (E14)

« ... l'enseignant qui maîtrise les contenus didactiques, les enjeux, et qui sait utiliser à bon escient le numérique, forcément les séances qu'il propose aux élèves apportent une plus-value. » (E13)

« C'est intéressant avec les élèves parce que ça apporte quelque chose de dynamique dans les cours (...) ça mobilise l'attention des élèves (...) c'est plus facile à captiver les élèves avec un support numérique vidéoprojeté. » (E2)

« Ça modifie forcément la façon d'enseigner. L'avantage que pourrait en retirer l'enseignant, après tout dépendra de la situation, tout dépend de ce que l'élève a à faire et de comment il va utiliser l'outil et pourquoi il va utiliser l'outil. Parce que si l'élève utilise l'outil, et que l'enseignant a la possibilité d'avoir un retour sur la démarche qu'a pu avoir l'élève, c'est quelque chose qu'il pourra ré-exploiter mais de manière collective parce que ben c'est... » (E11)

Il permet une adaptation aux élèves, à leur quotidien, tout en développant l'autonomie :

« (...) oui, ah oui, le numérique 'oui'. Je pense à la sphère privée (...) mon fils a commencé à écrire comme ça, avec les iPad. (...) Pour peu qu'il soit performant, que ça fonctionne bien, et que les élèves soient habitués à travailler avec et que les parents soient d'accord. » (E1)

« Si en tant qu'élève, tu es devant un logiciel, le professeur t'explique peut-être quelle est la consigne. Mais si le logiciel est bien fait, il guide l'élève, donc il fait l'étayage. » (E14)

« Première chose, c'est au niveau de la motivation des élèves. C'est fondamental parce que j'ai rarement vu des élèves comme ça, qui sont face à l'écrit hein on est en lecture. (...) Ils peuvent rester, dans les séances d'entraînement près d'une heure à s'entraîner, et à même échanger pour savoir ce que l'autre a répondu. » (E14)

« Parce que déjà la jeune génération a changé. Eux ils sont obnubilés par les images qui bougent (...) on va utiliser ça pour faire passer des savoirs, des connaissances. Donc il faut passer par le numérique. » (E12)

« ...avec les générations d'aujourd'hui (...) ils ont une certaine aisance vis-à-vis de l'outil avant même d'entrer à l'école hein. Parce que ça fait partie de leur environnement. » (E11)

Enfin, le numérique est envisagé comme une ouverture sur le monde ainsi que ressources pour les enseignants :

« C'est un moyen supplémentaire pour véhiculer des connaissances ; quand on est enseignant c'est bien. » (E2)

« oui je suis tout à fait convaincue de l'intérêt de tous les outils du numérique, surtout chez nous. Enfin, on est loin de tout, enfin en Polynésie c'est un peu particulier mais on est isolés de tout, donc forcément ça permet des liens, des ponts avec le monde. Donc ça, on peut pas faire l'économie de cet avantage, de l'intérêt que ça peut nous apporter au niveau de la communication, au niveau de l'information. Et puis même, je pense qu'on peut travailler de nombreuses compétences à partir du numérique (...). » (E4)

4.4.2. *Quelques exemples de ressenti négatif des enseignants*

Les ressentis négatifs portent sur les dimensions matérielles et de gestion, mais également sur des aspects moins issus du terrain et plus en lien avec des représentations que l'on pourrait qualifier de générationnelles.

Cet enseignant déplore la vétusté du matériel qui produit un ressenti négatif :

« C'est dommage qu'on n'en fasse pas plus (des activités dans la salle informatique) parce que les enfants aiment beaucoup. » (E3)

Lorsque les enseignants utilisent des outils en classe, la question de la gestion de classe émerge :

« ils sont toujours très dissipés. Quand on a eu les tablettes (...) c'était l'enfer parce qu'ils voulaient jouer, enfin tu vois. Du coup je n'arrivais plus à canaliser j'ai dit non non on a quelque chose de bien précis à faire (...) quand ils sont devant un ordinateur où c'est un peu plus facile à cadrer, donc ils s'investissent plus. » (E2)

Enfin, l'utilisation du numérique est estimée chronophage en termes de préparation :

« La recherche du bon outil, la réflexion, voilà, par rapport à la démarche que j'ai choisie, comment est-ce que je vais intégrer l'outil, est-ce que ça sert vraiment à quelque chose etc. Toute la préparation technique aussi. (...) charger 20-30 tablettes numériques ça prend un temps fou. Parce que voilà, je vais concevoir une activité pour une tablette, mais il faut que j'en charge dans les trente. C'est tout bête mais ça prend du temps. Ce genre d'activité, si je prévois la veille pour le lendemain, je ne vais pas y arriver, ou je vais dormir très tard. Donc il faut pouvoir préparer ça en amont. C'est lourd au niveau technique parfois. Ça me donne trop de boulot en plus. » (E4)

Des expériences pas toujours concluantes et la rapidité des évolutions sont des facteurs qui peuvent être décourageants :

« Le progrès va tellement vite que... je me sens toujours un peu dépassé... tout avance... j'ai une tablette, j'ai un ordinateur, le smartphone... Et là... on est déjà à des outils de programmation de petits robots. Moi j'y suis pas encore (...) ça va vite. Ça va trop vite. » (E8)

« J'aime pas le numérique. (...) J'ai fait l'effort mais je ne comprends rien, ça va trop vite. Je ne suis pas, je pense que je ne suis pas de la génération du numérique. Et en plus je panique vite. » (E3)

Ces réticences sont liées à un décalage générationnel, entre l'enseignant et l'élève, mais également au sein du corps des enseignants :

« (...) nous, dans mon école, nous ne sommes pas très 'numérique' on va dire. Mais les élèves (...) dans ma classe, ils sont très à la page. (...) ils ont 9-10 ans et ils connaissent YouTube, ils savent télécharger, regarder des tutoriels sur YouTube, ils savent naviguer facilement. Ils ont tous une tablette, tous. » (E2)

« Certains n'aiment pas du tout le numérique. Ça dépend des générations. On a des enseignants qui n'y arrivent pas. Ils ne l'utilisent pas, mais ça ne fait pas d'eux des mauvais enseignants. » (11)

« Nous ne sommes que 2 sur 6 à utiliser de manière récurrente l'outil numérique (...) les autres, non, c'est difficile, parce qu'ils sont quand même âgés, donc ils ont du mal à se remettre dans le bain. D'autres c'est plus complexe parce qu'il va falloir que je revoie ma manière de faire. » (E6)

« Mais c'est soit ils ont pas été formés, soit ils sont réfractaires. Ils ont pas envie. Il y en a plein qui m'ont dit moi je suis à quatre années de la retraite, je vais pas m'embêter avec vos logiciels et vos ordinateurs, et j'ai pas envie de changer ma pratique quoi. Moi ça fait des années que j'enseigne comme ça, je n'ai pas envie de changer. J'ai pas envie de m'embêter avec, moi ça me donne beaucoup plus de boulot, et puis de toute façon je ne comprends pas et j'ai pas envie. » (E4)

4.5. Discours sur les difficultés selon les deux catégories d'enseignants, PE et CP

4.5.1. Les difficultés du point de vue des PE

Si les PE identifient des difficultés d'ordre pédagogique, des représentations négatives souvent exprimées par la peur ainsi qu'un manque de formation et les obstacles matériels restent prédominants.

Au-delà des problèmes techniques éventuels, ils peuvent être mis en difficulté dans l'élaboration, par les difficultés techniques dans la maîtrise des logiciels, mais également dans le suivi du raisonnement des élèves ou l'analyse des erreurs :

« J'ai vu déjà des enseignants utiliser des tablettes où ils avaient fabriqué un livre interactif eux-mêmes, avec des images et tout, en tahitien, et donc les élèves de CM2 étaient obligés, quand ils avaient un texte, à lire. (...), ils devaient faire play pour entendre le texte et puis ils pouvaient lire tout seuls et il y avait des mots fléchés, enfin indiqués, qui étaient censés être difficiles ou inconnus des élèves, donc en cliquant dessus ils avaient une fenêtre qui apparaissait et qui donne la définition. (...) Moi j'ai toujours voulu essayer de faire ça, de fabriquer ça, mais j'ai jamais réussi. Et la personne qui fabrique ça ben elle me dit que ça lui prend autant de temps (...) j'ai fait des formations sur des MOOC pour arriver à utiliser, enfin le logiciel en question, mais je n'ai pas réussi (...) je n'ai pas les compétences pour fabriquer un support comme ça. Donc je me sens très limitée par rapport à ce que je peux faire. » (E2)

« L'enseignant se doit de tout anticiper... qu'il anticipe la panne possible d'un de ses outils, et qu'il puisse se rabattre sur un autre outil qui sera forcément l'outil papier. » (E7)

La question des compétences et des difficultés liées à la formation est également évoquée, croisant les difficultés plus techniques et organisationnelles :

« je n'ai pas bénéficié des formations. (...) j'avais demandé (à la conseillère pédagogique spécialiste en numérique) de venir dans ma classe justement me montrer des logiciels qu'on peut faire sur iPad et tout, comment télécharger... enfin moi je ne suis vraiment pas une As en numérique hein, mais... Donc je lui ai demandé de l'aide, elle m'a dit oui oui, je viens tel jour, elle est jamais venue. Je l'ai relancé, elle n'est jamais venue hein... » (E3)

« je ne me souviens même pas des noms des logiciels dont on m'avait parlé hein. Mais, voilà, on fait une formation, il faut qu'au préalable on nous ait donné les moyens de pouvoir l'expérimenter tout de suite en classe. » (E8)

« On a eu, l'année dernière, une formation sur justement l'utilisation du numérique. (...) Ils nous ont donné plein de trucs, ils nous ont montré les capsules documentaires sur comment on pourrait utiliser les iPad en classe, comment on pourrait utiliser les ordis en salle informatique, qu'est-ce qu'on peut faire avec. C'est très bien, c'était génial, mais nous on ne peut pas, on n'a pas les outils, on n'a pas les logiciels, on n'a pas le droit d'installer les logiciels si ce n'est pas la mairie qui les installe. Donc c'est très bien de nous faire des formations, on a passé deux bonnes journées. Mais au retour, personne n'a installé les logiciels dont on nous avait parlé, et les ordis ne fonctionnaient pas. » (E1)

Ces expériences conduisent à des représentations négatives, qui peuvent mener à un manque de confiance, des craintes :

« (je n'utilisais pas trop)... quand j'étais en CM1-CM2. On avait la petite tortue, qu'il fallait... faire le programme. Et moi je suis très mal à matérialiser, enfin...et pour moi c'est vraiment un mauvais souvenir hein. » (E5)

« Tout le monde a les outils, mais pas forcément utilisé par tous. Je dirais que la moitié des enseignants ne l'utilisent pas (...) en général, c'est ceux qui sont plus âgés qui n'utilisent pas parce qu'ils ne maîtrisent pas eux-mêmes. Ils ne se sentent pas compétents dans l'utilisation du numérique et ils ne sont pas familiers à l'outil. Et du coup, il y a plein de choses qui leur paraissent complètement étrangères. Et du coup comment enseigner quelque chose qu'on en maîtrise pas soi-même, c'est un peu compliqué. Parfois aussi ils sont presque même réfractaires... Ou un peu démoralisés. » (E4)

« Mais il y en a aussi qui ne veulent pas hein, parce qu'ils voient le numérique presque comme un ennemi. Que le numérique va venir leur voler leur place. » (E4)

Certains soulignent la dimension générationnelle :

« je trouve que mon école, par rapport à d'autres sur Tahiti, on n'est pas férus de numérique. D'abord les enseignants ne sont pas... la moyenne d'âge c'est (rire) (...) Voilà,

il y a des gens qui ne savent pas utiliser. (...) c'est bien d'utiliser le numérique, mais après...voilà, moi c'est pas trop mon truc. » (E2)

Comme nous l'avons mentionné, les difficultés relèvent majoritairement du matériel, dans certains cas par un défaut de dotation ou des procédures laborieuses pour en obtenir :

« Je pense que c'est bien (le numérique) mais on manque d'outils. (...) je n'ai pas trouvé une seule salle informatique avec la totalité du parc qui fonctionnait. Donc en fait on arrive en salle informatique, sur 14 ordinateurs il en reste 10, donc déjà il y a 8 élèves qui sont obligés de se rabattre sur des petits groupes pour reformer les groupes. Donc ça change les consignes, ça change l'organisation du groupe. Ce n'est pas évident (...); Ils (les élèves) ont un ordinateur pour 3 en moyenne. » (E1)

« Il faut vraiment monter un projet, il faut que ce soit un projet exceptionnel pour qu'ils payent des ordinateurs ou des iPad. (...) Mais par exemple l'école où je travaillais l'année dernière, n'avait aucun ordinateur, aucun iPad. » (E3)

« J'ai acheté le logiciel personnellement (...) si je veux le faire (travailler avec un logiciel) je suis obligée... autrement je peux monter un projet et puis le soumettre à la DGEE, qui peut envisager des fonds pour ça (...) et si la réponse est positive (...) on s'adresse à la directrice qui passe par la mairie ensuite pour installer (...) c'est long. » (E2)

Si les écoles sont équipées, la maintenance peut devenir un autre obstacle :

« Il n'y a pas d'entretien. Il y a un entretien avant la rentrée, c'est pour ça que je te dis : ça fonctionne bien le premier mois, et puis au fur et à mesure et ben ça ne marche pas. Ce sont des ordis qui sont vieux, qui n'ont pas été renouvelés (...). » (E1)

« ... maintenant les ordinateurs sont gérés par la mairie, c'est un matériel communal. Donc du coup dès qu'on a envie de faire des choses dessus on est obligés de demander l'autorisation au gestionnaire du parc. La mairie doit venir valider les installations et c'est eux qui installent sur les ordinateurs. C'est très compliqué maintenant. » (E2)

De même, les soucis de connexion peuvent entraver le bon déroulement de l'intégration en classe :

« Aux Tuamotu-Gambier c'est difficile on va dire d'utiliser le numérique parce que la connexion Internet ne fonctionne pas bien, c'est assez rédhibitoire, il faut être patient. » (E5)

Un dernier obstacle matériel est relatif aux aspects financiers :

« J'ai voulu essayer un logiciel interactif, ça s'appelle Attentix, c'est un truc canadien avec un parcours...parce que j'étais au CP il y a deux ans hein... donc c'était il y a deux ans, je voulais essayer un parcours spécifique sur la concentration, mais il fallait que j'achète des licences pour chaque ordi, c'était compliqué... il y a des choses qui nous empêchent, c'est financier. Il faut des licences pour tous les ordis. » (E2)

« Une année on s'est inscrit à un Itop. Donc c'est une clé pour l'école, qui permet d'accéder à plein de portails payants. Et en fait les autres collègues n'ont pas voulu. Donc la directrice a acheté parce que j'avais demandé et puis après personne n'y est allé à part moi. Donc elle a payé 17 000 francs [pacifiques français], enfin je crois que c'était ça la licence pour l'école, et il n'y a que moi qui l'ai utilisée. Donc elle a dit on ne renouvelle pas l'expérience. » (E2)

4.5.2. Discours sur les difficultés du point de vue des CP

On observe que les difficultés identifiées par les PE sont similaires selon les CP, qui ont un rapport au numérique un peu différent, puisqu'ils accompagnent les enseignants. Les questions relatives au manque de matériel ou la vétusté, la connexion et le financement sont évoquées :

« Il y a 6 ordinateurs portables (...) parce que l'école n'a pas les moyens, il faut tourner... » (E16)

« (...) les techniciens qui passent ou qui ne passent pas (pour vérifier le matériel), le matériel vieillit vite (...) Ça c'est l'aspect matériel, les difficultés qu'ont les enseignants. » (E12)

« (avec 'Tacite') comme c'est une connexion qui se fait qu'en ligne, ça veut dire que c'est immédiat les réponses. À chaque fois qu'un enfant répond, ça apparaît automatiquement sur la courbe sa réussite. On est obligé de passer en ligne à chaque fois sur une plateforme (...) il faut avoir une connexion mobile parce que la connexion de l'école n'est pas efficace, n'est pas assez puissante. Donc on a demandé à avoir un abonnement. » (E9)

« (...) je vais essayer de lui remonter un autre projet sur le paiement, comment on va faire. (...) À partir de la rentrée de 2017 ce sera 2 euros par élève, c'est une licence par élève maintenant. Donc on m'a demandé de voir un plan de financement que je vais devoir présenter au directeur, les convaincre du bien-fondé de l'utilisation de cette application. » (E9)

« L'échéance pour remplir le LSU (le livret scolaire unique) est vendredi, donc on doit renseigner les livrets avant vendredi. (...) mais il n'y a pas de connexion. » (E10)

« (...) les enseignants renseignent le LSU avant d'aller en ligne, parce que dès qu'ils sont en ligne il faut que ça aille vite parce que si ça traîne il y a coupure. Comme ils sont direct sur le serveur national, ils ne peuvent pas rester longtemps. Un temps d'inactivité et le serveur met fin au travail. » (E10)

Ce conseiller pédagogique fait le lien entre ces obstacles et la fracture du numérique sur le territoire polynésien :

« Le fossé qui se creuse au niveau des résultats, on le voit socialement, on le voit au niveau de la fracture du numérique, c'est le reflet de la fracture sociale (...) il y a un enjeu fondamental à ce que les politiques essaient de rétablir l'égalité des chances d'accès au numérique (...). Tacit par exemple je l'ai expérimenté à Raiatea au fin fond de... Ben ça bloque tout le temps donc voilà. Ces élèves-là ne sont pas sur le même pied d'égalité sur l'accès de la connaissance par le numérique. Alors il faut trouver une autre voie, mais quand on sait que le numérique peut apporter une plus-value, on se dit ben que ces élèves-là ne peuvent pas en bénéficier parce que techniquement, voilà (...). » (E14)

Ce conseiller justifie la non-utilisation du numérique par certains PE par des raisons pédagogiques :

« Sur la feuille les corrections, qui sont intéressantes pour l'enseignant, sont visibles (...) avec du matériel informatique, les enfants quand ils corrigent, ils remplacent le mot qui est faux par un autre mot. Sauf que pour l'enseignant c'est difficile à suivre l'évolution de l'écrit. » (E12)

Les difficultés sont associées à un manque d'implication ou d'initiative dans certains cas, ou à la résistance au numérique, ainsi que l'écart générationnel :

« (oui, difficultés avec le matériel) mais c'est aux enseignants et à l'école de trouver des moyens pour renouveler le stock de matériel. Parce qu'il y a des enseignants qui restent sur ce constat, donc ils ne font pas de numérique. Et des enseignants qui vont monter des projets pour récolter des fonds et s'équiper en tablettes tactiles pour les classes (...) je pense que cette posture est intéressante parce qu'avec l'évolution de la technologie, il faut faire du numérique en classe. » (E12)

« Toutes les écoles (de la vallée X) ont des tablettes numériques maintenant. Et j'ai vu que dans une école pendant un an ils ne l'ont pas utilisé parce que le directeur pensait qu'il fallait d'abord que les enseignants maîtrisent (...) il faut aussi qu'ils manipulent sinon ils ne vont jamais les maîtriser (...) Ils sont 16 là-bas (dans une école X) et une seule enseignante voulait (...) utiliser (...) des questions des directeurs d'école... où est l'intérêt de la tablette ? Du numérique, il est où l'intérêt du numérique ? Donc on est obligé de

trouver la plus-value. » (E9)

« Il y a l'aspect technique (...) pour quelqu'un qui a 30 ans d'ancienneté et qui ne sait pas utiliser un iPad, ... Tout de suite, ah non non non. » (E16)

« ... pour la nouvelle génération (...) c'est devenu un outil comme un crayon (...) qu'il faut réfléchir à l'outil qu'on va utiliser au service de notre enseignement. » (E14)

« les enseignants ont peur de les utiliser (les nouvelles technologies) parce qu'ils pensent qu'il faut qu'ils les maîtrisent d'abord, avant que l'enfant ne maîtrise. Il y a des enfants quand ils arrivent ils ont déjà une utilisation lorsqu'ils sont chez eux. » (E9)

« et ça c'est, je pense que c'est une question générationnelle hein. Ah oui clairement. Alors c'est pas général parce qu'on a des anciens qui utilisent, là je pense à un enseignant en menuiserie qui a déjà 52 ans, qui s'est mis à un logiciel de conception de plans. Voilà, il s'y est mis là à 50 ans alors que lui à l'origine voilà, c'était pas la génération où il était à l'ère du numérique. Mais globalement, globalement, c'est vrai que les jeunes enseignants qui sortent utilisent beaucoup le numérique. » (E14)

Le numérique est aussi associé au métier, qui peut être vécu comme une obligation chronophage, ou bien comme un usage superficiel :

« utilisation du numérique c'est quelque chose entre guillemets d'obligatoire dans l'enseignement (...) les élèves doivent être attestés au niveau des compétences, du coup l'enseignant n'a pas le choix. Même s'il n'est pas à l'aise. L'enseignant qui n'est pas à l'aise se fait aider, ou peut faire des échanges de service. » (E11)

« Il y a d'abord la question de la polyvalence du PE, avec des exigences où on est très centré sur les fondamentaux. Lire, écrire, compter, les mathématiques qui demandent beaucoup de temps quand même de préparation. » (E13)

« Non, ils (les PE titulaires) ne l'utilisent pas (le numérique) souvent (...) on a beaucoup investi ces deux-trois dernières années, sur du matériel. Un vidéoprojecteur accroché au plafond, parfois même un tableau blanc interactif, mais jamais on le voit fonctionner (...) Parce que pour eux c'est... une charge de travail supplémentaire. C'est sûr que passer au numérique, ça nécessite de s'approprier soit les applications, soit le matériel. Et après quand on se les est appropriés, il faut concevoir avec (...) (en fait) ils n'ont pas compris qu'ils pouvaient gagner aussi du temps avec le numérique. » (E15)

« Ils (les enseignants) sont surtout sur l'utilisation de vidéoprojecteur, d'ordinateurs, mais on n'a pas vraiment changé encore de posture chez les enseignants (...) on n'est pas dans le développement vraiment d'un apprentissage avec les élèves. On est surtout dans 'l'enseigner' avec un outil. Mais pas dans apprendre. » (E15)

« on peut avoir des dérives. on se centre sur l'utilisation de l'outil, le numérique, et pas suffisamment sur le contenu, donc on peut aussi passer à côté des apprentissages. Quelquefois la plus-value de l'outil est difficile à dégager sur certaines séances. Tu vois les élèves utiliser le numérique, tu te dis quelquefois ok si on enlève le numérique, qu'est-ce que le numérique a apporté en plus ? C'est pas toujours facile à évaluer. » (E13)

Enfin, la formation est un obstacle, aussi bien dans la mise en place que face à un certain désintérêt de la part des enseignants :

« Il (le directeur) demande toujours il faut des formations pour les enseignants, et puis les enseignants ils ont du mal à mettre en place (la formation) ... ils savent pas comment il faut tourner avec les enfants. » (E9)

« Oui il faut se former c'est ça. Mais ils veulent que tous les modules se fassent pendant le temps scolaire et on n'a pas beaucoup de temps. (...) on leur envoie des tutoriels mais c'est pas évident. » (E9)

« Ils (les enseignants) disent qu'on ne les a pas formés et ils ne veulent pas. (...) on a même essayé de mettre en place des formations sur le temps scolaire, mais ils ne viennent pas. » (E9)

Le recensement des besoins et l'adaptation pour une exploitation sur le terrain sont également d'autres obstacles :

« Ils (les enseignants) veulent beaucoup de produits clés en main. Mais des fois les clés en main ne répondent pas au profil de leur classe (...). » (E9)

« (les PE n'appliquent pas en classe) même s'ils sont formés. Pendant la formation ils vont te dire oui d'accord, oui c'est bien, c'est pratique, ah oui c'est pas mal. Parfois, quand la formation le permet, ils vont exprimer le fait que pour eux c'est compliqué. Autrement, ils vont dire oui oui, c'est super. Et à la fin de la formation il n'y a rien qui se passe, il n'y a rien qui a changé. » (E10)

En résumé, parmi les difficultés liées à l'usage du numérique rapporté par les deux catégories PE et CP (pour une synthèse voir Annexe 5), on peut noter un accord attaché aux représentations, à la résistance générationnelle, la charge de travail et des entraves matérielles. En revanche, on observe que si les PE trouvent difficile d'obtenir du matériel et estiment que les formations ne correspondent pas à une demande de terrain (sur un sujet ciblé, sur le contenu de la formation et les outils en classe ou sur l'exploitation de la formation), les CP font état d'un certain désintérêt de la part des PE (pour les projets et les formations), une non-exploitation sur le terrain des formations, ainsi qu'une difficulté à identifier leurs besoins. Il s'agit de pistes intéressantes à approfondir en termes de formations, puisque bien souvent ce sont les conseillers pédagogiques qui sont en charge des formations continues. Les points d'accord et de désaccord peuvent alors être envisagés comme des leviers pour aborder les résistances et les représentations négatives.

5. Des convergences avec la littérature scientifique relative au numérique, et des spécificités contextuelles

Les réponses à nos questions initiales et la confrontation aux recherches sur le sujet du numérique permettent d'observer des convergences, mais également quelques divergences intéressantes. En effet, l'analyse du discours de notre corpus a fait ressortir un certain nombre de points déjà soulignés au sujet des représentations du numérique et des pratiques, sous l'influence de représentations sociales et professionnelles. Cuban (1999) faisait déjà état d'un décalage entre la fréquence de l'utilisation des TICE dans la sphère privée et dans la sphère scolaire. Notre recherche confirme les obstacles communément identifiés : le manque de fiabilité des technologies, les pressions extérieures (par exemple la réalisation d'un projet pour obtenir un financement), les difficultés inhérentes au métier d'enseignant (la polyvalence du PE, le temps de préparation, etc.), les décisions politiques liées à la dotation et à la gestion du matériel (par la mairie). Ces obstacles peuvent être associés à des dimensions techniques et matérielles, mais également à une crainte, une peur ou encore un défaut de confiance en ses capacités (Carugati et Tomasetto, 2002 ; Karsenti et Lira-Gonzales, 2011 ; Ferrière, Cottier, Lacroix, Lainé et Pulido, 2013).

À notre question « *Quel est le ressenti des enseignants par rapport à l'utilisation de ces outils dans leur enseignement ?* », cinq interviewés ont déclaré un ressenti positif et tous ont fait part des difficultés liées au numérique, sans toutefois manifester de rejet ou de refus, mais plutôt en argumentant les raisons de la non-utilisation. Malgré le pourcentage élevé des difficultés rapportées, les interviewés ne semblent pas remettre en question l'intérêt du numérique en classe, envisagé comme une ouverture et un enjeu sociétal. De même, à la question « *Quelle utilisation des environnements numériques d'apprentissage et/ou l'apprentissage en ligne ?* », tous utilisent des modules de formation à distance, tant en situation d'autoformation que pour la préparation des cours. Ces constats sont donc un point

d'entrée pour penser le sujet de la formation, car malgré des réticences qui trouvent souvent leur origine dans des expériences négatives, les enseignants ne sont pas dans une posture de rejet.

Sur le plan de l'utilisation du numérique, et en réponse à la question « *Comment les mobilisent-ils dans la classe ?* », seulement trois des 16 enseignants déclarent une utilisation régulière « *du numérique pédagogique* » en classe ; cinq d'entre eux rapportent une utilisation ponctuelle ; mais tous les enseignants disent utiliser le numérique comme outil (projection, son, visionnage des films documentaires, recherche dans les dictionnaires, etc.). En ce sens et en lien également avec la question « *Dans quelle mesure les outils numériques sont-ils connus par les enseignants ?* », on observe un décalage entre d'une part l'usage du numérique dans la sphère privée et pour la préparation des cours, puisque tous les enseignants interviewés déclarent utiliser quotidiennement le numérique, et d'autre part l'utilisation du numérique avec les élèves en classe, où seulement trois enseignants sur 16 déclarent une utilisation régulière, constats similaires à plusieurs études (Chambon et Le Berre, 2011 ; Cuban, 1999 ; Thibert, 2012). On peut penser que ces deux sphères peuvent être le fait d'une « polyphasie cognitive » comme l'a mis en évidence Netto (2011) au sujet de l'informatique chez les PE. Cela pourrait être une autre piste en termes de formation, en travaillant les représentations sociales et les représentations professionnelles, envisagées comme « poreuses », donc comme un outil à la familiarisation par exemple.

En ce qui concerne les appartenances groupales, selon le sexe et l'âge au regard de « fractures numériques » genrées et générationnelles fréquemment évoquées, nous observons des variations. Une comparaison des représentations selon le sexe des interviewés a mis en évidence un équilibre entre les deux catégories vis-à-vis de l'utilisation pédagogique en classe : quatre hommes et quatre femmes utilisent le numérique en classe (dont trois régulièrement et cinq ponctuellement) ; quatre hommes et quatre femmes utilisent rarement le numérique avec les élèves (dont une femme jamais). Si la littérature scientifique sur les différences selon le sexe des enseignants souligne une distanciation de la part des femmes au sujet du numérique et ses outils (Cohoon et Aspray, 2008 ; Ferrière et Collet, 2016), en lien avec les stéréotypes de sexe associant le numérique au masculin, il semble que ce ne soit donc pas le cas dans notre échantillon. Au sujet de l'âge, Huberman (1989) a dégagé des périodes qui jalonnent la carrière : de 1 à 3 ans d'expérience « l'entrée, le tâtonnement » ; de 4 et 6 ans la « stabilisation et la consolidation d'un répertoire pédagogique » ; de 7 à 25 ans la « diversification, l'activisme, ou la remise en question » et de 25 à 35 ans la « distance affective, conduisant au désengagement serein » ou « le conservatisme, puis le désengagement amer ». Les interviewés, dont les résultats sont présentés dans cette étude, pourraient être assimilés aux catégories d'enseignants ayant le plus d'expérience, l'un des critères pour l'échantillonnage étant d'avoir au moins 10 ans d'expérience. Les attitudes des enseignants envers le numérique ne semblent pas correspondre à l'étape définie par Huberman (1989). En effet, la majorité des enseignants se situe dans le groupe de 7 à 25 ans d'expérience, et n'utilise pas le numérique, avec un discours majoritairement axé sur les difficultés. De même, les trois enseignants les plus investis dans l'utilisation du numérique en classe sont positionnés dans la tranche d'âge de 25 à 35 ans d'expérience, caractérisé selon Huberman par une distance affective ou un conservatisme. Ces premiers résultats illustrent donc que les fractures genrées et générationnelles ne seraient pas à l'œuvre dans notre échantillon, ce qui ouvre là encore des perspectives intéressantes.

Enfin, un certain nombre de spécificités contextuelles géographiques et culturelles sont évoquées par la majorité des enseignants. Ils font référence à l'éloignement géographique et à l'isolement des îles, à la fois pour souligner l'importance de réduire les distances et l'isolement, qu'en termes de constats quant à la dotation des îles isolées du point de vue de l'île de Tahiti. Si dimensions politiques et organisationnelles sont communes aux limites récurrentes identifiées dans la littérature scientifique, elles sont contextuelles en termes de politique éducative. On relève dans ce cas un engagement fort, mais qui n'enlève pas les difficultés dans l'enseignement primaire à obtenir du matériel, et lorsque cela est fait, d'entretenir le matériel. Les questions de formation et d'auto-formation à distance, par *des MOOC*, sont aussi à envisager comme des contraintes contextuelles, en n'omettant pas les difficultés également mentionnées au-delà des spécificités, en rapport avec une formation adaptée aux enseignants prenant en compte les représentations, les expériences et compétences personnelles initiales. Enfin, les enseignants soulignent la plus-value dans le contexte culturel polynésien, caractérisé par la discrétion, où le numérique facilite les réponses des élèves par l'intermédiaire de la machine. L'adaptation des contenus au contexte polynésien par les sujets abordés et dans l'utilisation de la langue maternelle sont des spécificités qu'il s'agit de prendre en considération, en lien avec l'adaptation et la contextualisation des programmes scolaires. Le numérique, au regard des contraintes et spécificité territoriales est associé à la découverte de nouveaux contextes, de nouveaux lieux, permettant d'ouvrir l'École et l'élève sur le monde.

6. Conclusion

L'objectif spécifique de cette étude empirique est d'offrir un état des lieux des représentations et des pratiques autour du numérique en Polynésie française. L'étude étant en cours de réalisation, nous avons présenté dans cet article les premières analyses, en nous appuyant sur des extraits de corpus du premier échantillon interviewé composé de 16 enseignants de l'école primaire, professeurs des écoles et conseillers pédagogiques. Connaître les représentations des enseignants permet d'envisager le déploiement d'une recherche-action, afin de proposer des dispositifs de formation, en présentiel et à distance, basés tant sur les conceptions que sur les éléments de contexte et de culture identifiés dans les discours.

Les réflexions et analyses menées dans cette étude nous amènent à prendre en considération les représentations comme genèse et comme construction impactant ultérieurement sur les comportements et les usages (« *le comment* » de l'intégration du numérique dans les pratiques). Ces représentations fournissent également des éléments profitables pour la conception de programmes de formation initiale et continue des professeurs des écoles de la Polynésie française.

En termes de limites, les résultats présentés dans cet article ne sont qu'une partie de l'échantillon de la population interviewée et n'offrent donc pas encore une variabilité maximale. Le corpus est en train d'être complété avec des entretiens auprès d'enseignants stagiaires et d'Inspecteurs de l'Éducation Nationale du premier degré, dans la perspective d'une prise en compte des dynamiques systémiques. Pour cette même raison nous n'avons pas abordé les dernières étapes de la « méthodologie ancrée » de Paillée (1994), notamment *la modélisation et la théorisation* des résultats, qui pourraient être le point de départ pour la conception d'un dispositif de formation des enseignants, *à et par* le numérique, en formation initiale et continue.

Dans cette perspective, nous espérons fédérer la recherche en éducation sur le thème du numérique dans les Outre-mer, et envisageons une étude comparative des corpus au regard de similarités dues au contexte éducatif postcolonial, aux curricula, aux environnements numériques d'apprentissage, ainsi que des différences dues aux spécificités contextuelles des territoires, aux politiques éducatives menées ainsi qu'à la diversité culturelle.

Références bibliographiques

- Aoudé, P. (2007). Formation initiale aux TIC des futurs professeurs d'école : entre représentation et évaluation. *Revue électronique EpiNet*, 100. Disponible en ligne : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0712a.htm>
- Archambault, J.-P. (2011). Le mythe de l'inutilité d'une discipline informatique dans l'enseignement général. Peliks, G. (dir.) : *Mythes et légendes des TIC*. Forum ATENA. Disponible en ligne : <http://www.forumatena.org/>
- Assude, T., Bessières, D., Combrouze, D. et Loisy, C. (2010). Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation, *STICEF*, 17, en ligne.
- Balanskat, A. et Blamire, R. (2007). *ICT in schools: Trends, innovations and issues in 2006–2007*. Brussels, Belgium : European Schoolnet.
- Baromètre Numérique (2013). *Les usages du numérique en Polynésie française, familles*. Rapport d'étude. DGEN, en ligne : <https://www.service-public.pf/dgen/wp-content/uploads/sites/3/2016/09/LES-USAGES-DU-NUMERIQUE-EN-PF-familles.pdf> (consulté le 27 juillet 2017)
- Baron, G.-L. (2014). Elèves, apprentissages et « numérique » : regard respectif et perspectives. *Recherches en Education*, 18, 91-103.
- Baron, G.-L. (2016). Postface. Informatique à l'école primaire : 30 ans de recherches et de pratiques. Dans F. Villemonteix, G.-L. Baron et J. Béziat (dir.). *L'école primaire et les technologies informatisées. Des enseignants face aux TICE*. (p. 165-169). Villeneuve d'Ascq : Les Presses Universitaires du Septentrion.
- Baron, G.-L. et Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : PUF.
- Baron, G.-L. et Drot-Delange, B. (2016). L'informatique comme objet d'enseignement à l'école primaire française ? Mise en perspective historique. *Revue française de pédagogie*, 195, 51-62.
- Bataille, M. (2000). Représentation, implication, implication : des Représentations Sociales aux représentations professionnelles. Dans C. Garnier et M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (p. 165-189). Montréal : Editions Nouvelles.
- Becker, H. J. (2000). Findings from the teaching, learning, and computing survey: Is Larry Cuban right? Paper presented at the School Technology Leadership Conference of the Council of Chief State School Officers, Washington.
- Becker, H. J. et Ravitz, J. L. (2001). *Computer use by teachers*. Paper presented at the 2001 Annual Meeting of the American Education Research Association, Seattle, Washington.
- Berney, J. et Pochon, L.-O. (2000). *L'internet à l'école : analyse du discours à travers la presse*. Neuchâtel : IRDP.
- Béziat, J. (2003). Le B2i : outil transparent pour un contenu transparent ? *Actes en ligne des 1ères journées DIDAPRO*. Disponible en ligne : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/14/45/91/HTML/>
- Béziat, J. (2012). Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 9(1-2), 53-62. [En ligne] <http://www.erudit.org/revue/ritpu/2012/v9/n1-2/1012902ar.pdf>

- BO n°30 23 juillet 2015. (2015). Circulaire n° 2015-114 du 21-7-2015. *Missions des conseillers pédagogiques du premier degré*, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91512
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Carugati, F. et Tomasetto, C. (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication : un défi incontournable. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 305-324.
- Castillo, N. (2006). *The implementation of information and communication technology (ICT): An investigation into the level of use and integration of ICT by secondary school teachers in Chile*. Unpublished Doctoral Thesis, King's College London, University of London.
- Chambon A.-M. et Le Berre S. (2011). Enquête PROFETIC. Ministère de l'éducation nationale. Disponible sur internet : <http://eduscol.education.fr/cid58720/profetic-2011.html#lien1>. (consulté le 25 juillet 2017).
- Chenu, F. Mattar, C. et Mélotte, C. (2003). Comment ont évolué les représentations des publics demandeurs d'une formation professionnelle en informatique au cours des 15 dernières années ? *Actes en ligne des 1ères journées DIDAPRO*. Disponible en ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/14/45/93/HTML/>
- Cohon, J. et Aspray, W. (2008). *Women and Information Technology : Research on Under-Representation*. MIT Press.
- Cox, M. J. et Webb, M. E. (2004). *ICT and pedagogy: A review of the research literature*. Coventry/ London: British Educational Communications and Technology Agency/Department for Education and Skills.
- Cour des comptes (2016). Rapport public annuel. Disponible en ligne : www.ccomptes.fr
- Cuban, L. (1999). The technology puzzle. *Education Week*, 18(43). <http://www.edweek.org/ew/index.html> (consulté le 22 juillet 2017).
- Deschamps, J.-C. et Moliner, P. (2008). *L'identité en Psychologie sociale. Des processus identitaires aux Représentations Sociales*. Paris : Dunod.
- Desjardins, F. (2005). Les représentations des enseignants quant à leurs profils de compétences relatives à l'ordinateur : vers une théorie des TIC en éducation. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(1), 27-49.
- Doise, W. Clémence, A. et Lorenzi-Cioldi, W. (1992). *Représentations sociales et analyse des données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble
- Drent, M. (2005). *In transitie: Op weg naar innovatief ICT-gebruik op de pabo [In transition: On the road to innovative use of ICT in teacher training]*. Enschede: University of Twente.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. *Educational technology research and development*, 53(4), 25-39.
- Felder, D. (1989). *L'informythyque ou l'évolution des idées reçues sur l'ordinateur à l'école*. Genève : Service de la recherche sociologique, cahier 22.
- Ferrière, S., Cottier, P., Lacroix, F., Lainé, A., et Pulido, L. (2013). Dissémination de tablettes tactiles en primaire et discours des enseignants : entre rejet et adoption. *STICEF*, 20, http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/10-ferriere-cren/sticef_2013_NS_ferriere_10p.pdf (consulté le 24 juillet, 2017).
- Ferrière, S. et Collet, I. (2016). Tablettes tactiles à l'école primaire en France : Illusions essentialistes et pratiques genrées chez les enseignant.e.s du primaire. *Revue de*

Recherches en Littérature Médiatique Multimodale, 4, 1-31.

- Granjon, F. (2009). Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connectée. *Les Cahiers du numérique*, 1(5), 19-44. file:///Users/rodicaailincai/Downloads/LCN_051_0019.pdf (consulté le 25/09/ 2017).
- Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing.
- Harrison, C., Comber, C., Fisher, T., Haw, K., Lewin, C., Linzer, E., McFarlane, A., Mavers, D., Scrimshaw, P., Somekh, B., et Watling, R. (2002). *ImpaCT2: The impact of information and communication technologies on pupil learning and attainment*. Coventry: British Educational Communications and Technology Agency.
- Huberman, M. (1989). *Le Cycle de vie des enseignants : évolutions et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Inaudi, A. (2017). Ecole et numérique : une histoire pour préparer demain. *Hermès*, 78(2), 72-79.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. (p. 31-62). Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2006). Représentations sociales. Dans S. Mesure et P. Savidan (dir.). *Le dictionnaire des sciences humaines* (p. 1003-1005). Paris : PUF.
- Karsenti, T. (2004). Les futurs enseignants du Québec sont-ils bien préparés à intégrer les TIC ? *Vie pédagogique*, 132, 45-49.
- Karsenti, T. et Larose, F. (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Karsenti, T. et Lira-Gonzales, M.L. (2011). La importancia de la motivacion y las habilidades computacionales de los futuros profesores en el uso de las tic. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 3(2), 116-129.
- Kennisnet ICT op School. (2006). *Four in balance Monitor 2006: Evidence on ICT in education*. Zoetermeer, The Netherlands: Kennisnet ICT op School.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Law N. (2008) Teacher Learning Beyond Knowledge for Pedagogical Innovations with ICT. In Voogt J., et Knezek G. (Eds.) *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. vol 20. Boston, MA: Springer.
- Law, N. et Plomp, T. (2003). Curriculum and staff development for ICT in education. In T. Plomp, R. Anderson, N. Law, et A. Quale (Eds.), *Cross-national policies and practices on information and communication technology in Education* (p. 15–30). Greenwich, CT: Information Age.
- Lillard, D. (1985). A survey of Warren County teachers concerning the instructional use of microcomputers. Paper presented at the *Annual Computers in Education in Maryland Conference*, Baltimore, MD, June 21, 1985 (ERIC ED264224).
- Loyd, B. H. et Gressard, C. P. (1986). Gender and amount of computer experience of teachers in staff development programs: Effects on computer attitudes and perceptions of the usefulness of computers. *AEDS Journal*, 302–311.
- Machin, S., McNally, S. et Silva, O. (2006). *New technologies in schools: Is there a pay off?* Bonn, Germany: Institute for the Study of Labour.
- Madiot, B. (2013). Analyser les résumés en Français des Conférences Internationales sur les Représentations Sociales, *Papers on Social Representations*, 22, 10.1-10.23.
- Moscovici, S. (1961, 1976, 2e éd.). *La psychanalyse, l'image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Netto, S. (2011). *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et*

- professionnelles* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Toulouse-le Mirail.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pelgrum, W. J. et Plomp, T. (2008). Methods for large scale assessment studies on ICT in education. In J. Voogt et G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education*. Berlin Heidelberg New York: Springer.
- Pilkington, R. (2008). Measuring the impact of IT on students' learning. In J. Voogt, et G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education*. Berlin Heidelberg New York: Springer.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer A. et Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (p. 113–169). Montréal : Gaëtan Morin.
- Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers et education*, 58(1), 449-458.
- Rateau, P. et Lo Monaco, G. (2013). La Théorie des Représentations Sociales : orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicologia*, 6(1), 1-12.
- Rateau, P. et Lo Monaco, G. (2016). La théorie structurale ou l'horlogerie des nuages. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée et P. Rateau (dir.). *Les Représentations Sociales. Théories, méthodes et applications* (p. 113-129). Bruxelles : De Boeck.
- Ratinaud, P. (2003). *Les professeurs et Internet. Contribution à la modélisation des pensées sociale et professionnelle par l'étude de la représentation professionnelle d'Internet des enseignants du secondaire* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Toulouse-le Mirail.
- Riel, M. et Becker, H. J. (2008). Teacher leadership with information and communication technology. In J. Voogt et G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education*. Berlin Heidelberg New York: Springer.
- Rinaudo, J.-L. (2002). *Des souris et des maîtres. Rapport à l'informatique des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Josey-Bass.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: A position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339–355
- Summers, M. (1990). New student teachers and computers: An investigation of experiences and feelings. *Educational Review*, 42(3), 261–271.
- Thibert, R. (2012). Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 79. Disponible sur : <http://edupass.hypotheses.org/397>

Annexes

Annexe 1 : Catégories et sous-catégories d'analyse concernant les Représentations des enseignants sur la notion de « numérique »

Représentations sur la notion de « numérique »								
Matériel hors connexion			Internet				Enjeux	
Outils	Système d'exploitation	Logiciels	Accès internet	Navigateurs web	Moteurs recherche	Sites web	Applications internet	

Annexe 2 : Catégories et sous-catégories issues de l'analyse des discours sur l'utilisation du numérique en classe

Discours sur l'usage du numérique par l'enseignant							
Utilisation du matériel		Représentations sur les pratiques		Organisation pédagogique			
En dehors de la classe	En classe	Exigences de la part du PE	Interactions éducatives	Durée	Lieu	Organisation des élèves	Organisation de l'activité

Annexe 3 : Catégories et sous-catégories concernant les représentations des professeurs sur les usages du numérique par les élèves

Représentations sur l'usage du numérique par les élèves				
Matériel utilisé par les élèves		Le « pourquoi faire » avec les élèves		
Les instruments	Logiciels et applications	Disciplines et contenus	Tâches et actions	Intérêt pour les élèves

Annexe 4 : Synthèse du ressenti des professeurs sur le numérique par rapport à leur pratique privée et professionnelle

Ressenti par rapport à sa pratique	
Positif	Négatif
le numérique est indispensable ; très bonne chose ; c'est intéressant ; j'aime le numérique ; il faut tenir le pas ; satisfaction (suivi personnalisé, dyslexie), motivation des élèves, Apporte une ouverture vers le monde et des ressources pour les enseignants (M@gistère et MOOCs) ; Dynamise le cours ; Libère du temps pour l'enseignant (évaluations, correction des cahiers...) ; Facilite l'évaluation des élèves ; Aide à la gestion de la classe ; Motive les élèves ; Permet un travail en autonomie et un étayage par le logiciel ; Le numérique est source de motivation pour les élèves ; Le numérique est une plus-value pour le cours ; Permet de répondre aux attentes des élèves ; Permet de conserver des traces et retravailler collectivement ; Diversification des approches ; Répond à un défi de la société	ça évolue trop vite ; je me sens dépassé ; c'est trop tard pour moi ; pas de connexion internet (ou mauvaise connexion) ; matériel vétuste ; pas assez d'ordinateurs ; manque de formation ; oubli (écart temps entre la formation reçue et la mise en pratique) ; écart entre le type de formation et les moyens en classe ; cout logiciel ; trop couteux en temps de préparation ; lié à la gestion du matériel ; à la polyvalence des PE (demandent beaucoup de temps de préparation) ; lié à la charge de travail supplémentaire ; des dérives, enseignement trop centré sur l'outil (l'utilisation du numérique sans une réflexion sur la plus-value) ; le numérique une obligation pour l'enseignant ; difficultés dans la gestion de la classe (mobilisation de l'attention) ; difficultés à mettre en place des formations (temps scolaire/non scolaire) ; difficultés à répondre aux exigences des professeurs, pas toujours pertinentes ; difficulté à recenser les besoins des PE en numérique ; désintérêt des PE pour formations liées au numérique ; non-exploitation de la formation

	<p>reçue sur le terrain ; Réticences liées à l'écart des compétences élèves-professeur (les élèves sont plus compétents) ; refus d'utilisation à cause de la non-maîtrise des outils ; manque d'implication des enseignants ; manque d'initiative ; réserves quant à la plus-value du numérique (convaincre des directeurs d'écoles) ; résistance devant le numérique, Réfractaire au changement et envie de conserver leurs pratiques ; abandon devant la progression trop rapide ; une résistance générationnelle ; refus lié à la représentation sur la complexité du numérique ; pas assez d'ordinateurs ; matériel vétuste ; besoin d'une connexion pour beaucoup d'activités; convaincre les écoles de participer à un projet (pour obtenir un financement)</p>
--	---

Annexe 5 : Extraits des accords et désaccords sur les difficultés rapportées dans l'utilisation du numérique en classe

Accords et désaccords sur les difficultés rapportées	
Les PE	Les CP
<p><i>Accord</i> Liés aux représentations (âge des PE et difficultés à acquérir les compétences) Une résistance générationnelle Couteux en temps et manques des compétences Difficultés matérielles</p> <p><i>Désaccord</i> Procédure laborieuse pour obtenir du matériel Difficulté d'avoir une formation personnalisée à la demande Difficulté à exploiter les formations Décalage entre la formation et les outils à disposition</p>	<p><i>Accord</i> Liés aux représentations_(écart entre les compétences élèves-enseignant) Une résistance générationnelle Charge de travail supplémentaire La polyvalence du PE Difficultés matérielles</p> <p><i>Désaccord</i> Désintérêt pour les projets qui leur sont proposés Désintérêt des PE pour formations liées au numérique, Difficulté à recenser les besoins des PE en formation au numérique, non-exploitation de la formation reçue sur le terrain</p>

Il était une fois des contes en contextes : retour sur une expérimentation au primaire en Guadeloupe et au Québec

**Lamprini CHARTOFYLAKA¹, Frédéric ANCIAUX¹,
Olivier-Serge CANDAU¹, Béatrice JEANNOT-FOURCAUD¹,
Isabelle CARIGNAN² et Audrey SAINT-PIERRE²**

¹CRREF (EA 4538) – Université des Antilles

²Université TÉLUQ

Résumé

Cet article décrit une expérimentation qui a été réalisée dans le cadre d'un programme de recherche plus large intitulé « *Technologie éducative pour l'enseignement en contexte* ». Cette itération s'appuie sur des apprentissages collaboratifs synchrones et asynchrones entre des élèves de Guadeloupe et du Québec, autour d'un objet d'enseignement particulier et commun, le conte. La méthodologie retenue est de type *Design-Based Research*, et ce, en collaboration avec l'enseignant titulaire de chacune des classes. Elle a consisté à faire travailler deux classes du primaire (élèves de 10 à 11 ans pour la Guadeloupe et de 10 à 12 ans pour le Québec), chacune travaillant sur un conte régional propre à son contexte, en vue d'échanger sur les différences et les ressemblances entre chaque conte, puis d'écrire un conte en commun à la fin de projet. Cette expérimentation a pour objectif de créer des effets de contexte, c'est-à-dire des décalages entre des conceptions d'élèves de deux contextes différents autour d'un objet précis. L'analyse des résultats montre que les élèves des deux territoires sont passés de conceptions majoritairement spontanées et acontextuelles du conte à des conceptions plus confirmées et contextuelles, voire bicontextuelles. Des pistes de réflexion didactique sont ensuite proposées en vue d'exploiter les effets de contexte dans la conception et la mise en œuvre de scénarios pédagogiques au primaire.

Mots-clés

Conte, primaire, Guadeloupe, Québec, effets de contexte, enseignement à distance.

Abstract

This article describes an experiment that was conducted as a part of a broader research project called "Educational Technology and Teaching in context" This study is based on synchronous and asynchronous collaborative learning between students from Guadeloupe and Quebec, with the collaboration of their teachers, around a particular and a common teaching object, namely storytelling. The chosen methodology is Design-Based Research. It involved two elementary classes (10-11 years old in Guadeloupe and 10-12 years old in Quebec), each working on a context-specific regional folktale, in order to discuss the differences and similarities between each story. This experimentation is based on the idea of creating context effects, meaning shifts between students' conceptions from two different contexts around a precise object of study. The results show that students in both territories have moved from naive and acontextual conceptions of storytelling to more expert, contextual, and even bicontextual conceptions. Ideas for reflection are then proposed in order to exploit the effects of context in the design and implementation of pedagogical scenarios in elementary school.

Keywords

Folktale, elementary school, Guadeloupe, Quebec, context effects, distance learning.

1. Introduction

Cet article présente l'une des expérimentations menées dans le cadre d'un programme de recherche intitulé « *Technologie éducative pour l'enseignement en contexte* » (Forissier, Bourdeau et Psyché, 2018). Ce programme qui a débuté en 2016 a été réalisé en partenariat entre l'Université des Antilles et l'Université TÉLUQ dans le cadre de l'appel à projets franco-qubécois en sciences humaines et sociales financé par l'Agence Nationale de la Recherche de France (A.N.R.) et le Fonds de recherche Société et Culture du Québec (F.R.Q.S.C.). L'expérimentation présentée ici, appelée *Itération Langue* dans le cadre de ce programme de recherche, a pour but de faire travailler deux classes à distance, l'une en Guadeloupe et l'autre au Québec, autour d'un objet d'enseignement commun : le conte. L'objectif principal est de créer un scénario pédagogique susceptible de produire des effets de contexte (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013) entre les élèves des deux classes. En d'autres termes, le but est de confronter des écarts de conceptions entre des acteurs issus de deux contextes relativement à un ou plusieurs objets d'enseignement. Ces écarts doivent engendrer des réactions et des discussions liées aux apprentissages autour des spécificités de chaque contexte et de chaque conception. Ainsi, la création de scénario de ce type repose sur l'hypothèse selon laquelle la confrontation des contextes devrait enrichir les conceptions des élèves des deux contextes par rapport à leur conception initiale.

Dans ce qui suit, nous allons présenter de manière plus précise l'expérimentation menée et le choix du conte en tant qu'objet d'enseignement. Puis, nous exposerons la méthodologie de recherche employée ainsi que les principaux résultats. Enfin, nous discuterons ces résultats et envisagerons des pistes d'exploitation pédagogique et didactique.

1.1. Présentation du projet initial de l'itération

L'objectif initial que nous nous étions fixé était de proposer, comme objet d'enseignement, les variétés de français régionaux et de faire ainsi reposer l'élaboration du scénario pédagogique sur les spécificités du français parlé au Québec et sur celles du français parlé en Guadeloupe. Plusieurs études ont effectivement relevé des traits spécifiques, que ce soit au niveau lexical, syntaxique ou encore au niveau de l'intonation et de la prononciation entre le français québécois (Bigot, 2011 ; Santerre, 1981) et le français guadeloupéen (Hazaël-Massieux et Hazaël-Massieux, 1996 ; Ludwig, Pouillet et Bruneau-Ludwig, 2006). Ces différences nous paraissaient intéressantes pour confronter les élèves des deux territoires à des faits de langue particuliers dans le cadre de l'apprentissage de la forme standard de la langue française enseignée à l'école, tout en sachant que le français est en contact permanent avec une autre langue dans ces deux contextes, le créole pour la Guadeloupe et l'anglais pour le Québec.

Il est important de mentionner que nous avons abandonné l'idée de travailler les variétés du français pour nous concentrer sur un autre domaine de la discipline, la littérature, et plus précisément sur le conte. Certaines études ont proposé d'utiliser le conte pour l'apprentissage du français langue première (Popet et Roques, 2000) et langue étrangère, comme en Algérie (Zarior, 2016) ou au Burkina Faso (Diabaté, 2014), en montrant ses effets positifs sur l'apprentissage oral et écrit de la langue en améliorant la mémoire, la confiance en soi, le vocabulaire, la prise de parole ou encore l'imagination des élèves (Bettelheim, 1976) et les compétences en écriture (Yavuz et Celik, 2017). L'objectif de cette recherche est donc d'exploiter des contes issus de deux contextes culturels différents pour enrichir les connaissances de l'objet « conte », en lui-même, auprès d'élèves provenant de deux territoires

distincts car il s'agit d'une dimension encore peu étudiée. Les questions de recherche vont comme suit : le conte peut-il constituer un objet d'enseignement pertinent pour créer des effets de contexte entre des élèves issus de deux territoires différents ? La confrontation des conceptions des élèves sur le conte de chaque territoire peut-elle enrichir leur connaissance générale sur le conte ?

1.2. Le choix du conte comme objet d'étude

Le choix du conte s'efforce de répondre à deux exigences, l'une littéraire et l'autre pédagogique, qui sont indissociables l'une de l'autre par l'entremise des interactions qu'elles créent entre cultures, contextes et apprentissages à distance. La première est assez traditionnelle dans la mesure où elle précède le cadre même de l'expérimentation. Le conte est un objet littéraire à la fois singulier en ce sens qu'il reflète un contexte culturel, historique et social donné (il met en scène la lutte de l'homme face à la société) et universel, en ce qu'il apporte des réponses communes à des cultures différentes (il est porteur de valeurs morales intemporelles). La seconde est plus originale dans la mesure où elle relève plus particulièrement de notre expérimentation. Les vertus pédagogiques du conte auprès du jeune public (facilité apparente de la lecture et satisfaction attendue à son écoute) ne sont pas les seules à expliquer sa sélection. La lecture du conte, sa compréhension et son interprétation permettent aux élèves de s'identifier à un récit d'une façon simple et rassurante par la mise à distance des problèmes de leur propre existence (Boimare, 1992), tout en mobilisant un patrimoine culturel commun, le récit initiatique en particulier (Guillou, 2014).

À la fois proche et lointain d'un territoire à une autre, le conte suscite des effets de contexte plus ou moins attendus (l'identification aisée des traces culturelles pour les lecteurs d'un pays le sera moins pour les autres) voire inattendus (comment comprendre les contes de Perrault au 21^e siècle alors que la forêt est désormais un lieu à défendre, sacralisé par l'écologie, et non plus à fuir comme il l'était au 17^e siècle ?). Le déploiement d'un dispositif de visioconférence dans le cadre de ce projet, abolissant le temps des échanges et la distance géographique entre les territoires, met en évidence les effets de contexte en les rendant – par la combinaison du son et de l'image – immédiatement saisissables. Ceci permet donc de développer, pour les élèves, « la littératie médiatique multimodale appliquée » en contexte (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Pour ces auteurs, le concept de littératie médiatique multimodale peut être défini comme suit :

« capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex. : mode linguistique seul) et multimodales (ex. : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décodage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 8).

C'est notamment le développement de la littératie médiatique multimodale par les élèves qui a été mis en place dans le cadre de cette expérimentation. « Plus qu'un concept à définir, la littératie médiatique multimodale s'incarne dans la mission même de l'école et s'applique à toute programmation des cursus scolaires, de la maternelle à l'université » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 8).

Par ailleurs, après avoir expliqué dans les grandes lignes ce qui fait du conte un objet littéraire susceptible de faire émerger des effets de contexte, il reste à montrer qu'il est aussi un soutien à l'apprentissage capable d'avoir les mêmes effets. Pour comprendre l'intérêt de la découverte

du conte par les élèves, il faut rappeler que le texte littéraire se doit d'être relié à un environnement culturel, historique et social. Cet ancrage environnemental soulève des questions d'ordre épistémologique, linguistique et didactique.

Sur le plan épistémologique, on peut se demander quels sont les savoirs mobilisés pour comprendre le conte. Il n'aura échappé à personne que le conte, attesté dans tous les pays et toutes les cultures, donne accès à l'histoire de la pensée humaine. Les aventures et les expériences des héros racontées dans les récits apportent bien des réponses aux grandes questions qui orientent l'existence de l'homme : le sens de la vie, la crainte de la mort, le Bien et le Mal. Les catégories se déclinent à l'infini. On se retrouve pourtant face à un écueil. Comment mesurer des écarts dans les conceptions des élèves à partir d'un texte dont la structure est profondément identique ? Comment être certains que les écarts de contexte ne se réduisent pas à des observations sur l'habillage des contes d'un pays à un autre (comme en atteste, par exemple, le recensement des figures européennes du Petit Chaperon rouge par Windmüller, 2008) et la transposition d'un personnage d'un pays à un autre (*les aventures de Leuk-le-Lièvre*, transcrites par Senghor et Sadjji en 1953, sont assez proches de celles du *Roman de Renart* de Combaret du Brès et Saubrenat en 1981). L'entrée épistémologique n'est pas suffisante en tant que telle. Soit l'on considère que les contes d'un pays à un autre relèvent d'un habillage narratif différent, et dans ce cas, il faudrait admettre que l'effet de contexte est faible. Soit l'on se refuse à admettre que le conte relève d'une métastructure identifiable. C'est ce point de vue que nous défendrons ici.

Sur le plan linguistique, on peut se questionner sur les outils du langage propre au conte. C'est en effet en relisant les travaux de Lévi-Strauss (1973) que l'on peut trouver des éléments de réponse. Comme l'analyse précédente a permis de le pressentir, la question de l'universalité du conte relève de la gageüre. Si Lévi-Strauss reproche surtout à Propp (1958) d'évincer la question du lexique du conte, il attaque aussi son manque d'intérêt pour la dimension ethnographique. L'approche proppienne pourrait laisser croire que le conte ne s'expatrie hors de ses frontières d'origine qu'au prix d'une simplification morphologique vidée de son substrat lexical (typologie des actions observables dans le récit) et d'une contextualisation historique défaillante (pas d'ancrage du récit dans une réalité reconnaissable). Le principal reproche que Lévi-Strauss adresse à Propp tient d'abord à la réduction du conte à une structure linguistique ordinaire. Le conte proppien relève d'une forme linguistique traditionnelle assimilable à une structure phonologique. Depuis Saussure (1916), on sait qu'au signifié correspond de façon conventionnelle un signifiant acoustique. Les contraintes d'appariement entre les faits phoniques et les référents auxquels ils renvoient lorsqu'ils constituent des ensembles que sont les mots sont très importantes parce que les unités constitutives (les phonèmes) sont peu nombreuses et que les possibilités de combinaison sont très variées. La présence ou l'absence des phonèmes entraîne à elle seule la différenciation des mots entre eux. Les phonèmes favorisent ainsi le sens sans jamais le produire directement. La structuration du vocabulaire se fait donc *à posteriori* et non *apriori* (Lévi-Strauss, 1973 : 171).

On dira tout d'abord que la structure linguistique du conte opère à un double niveau : le premier relève d'un usage ordinaire du lexique et de la syntaxe (le signe renvoie à un référent extralinguistique), et le second d'un réseau formel et sémantique spécifique. On relira avec intérêt l'analyse de l'aigle et du hibou dans les contes des Indiens d'Amérique du Nord et du Sud (Lévi-Strauss, 1973 : 161-162). Le sens d'un terme se comprend à la fois sur le plan paradigmatique (à travers les relations qu'il entretient avec ceux du même champ notionnel, l'aigle et le hibou s'opposent sous le rapport du jour et de la nuit) et syntagmatique (à partir

de son insertion dans un réseau relationnel étendu, déterminé dans un extrait donné). L'analyse anthropologique de Lévi-Strauss (1973) permet de montrer l'importance du point de vue ethnographique du contexte des croyances par exemple. L'étude du lexique dans le conte fait surgir la question des compatibilités et des incompatibilités entre les personnages notamment lorsqu'elles sont susceptibles d'éclairer le système très structuré des relations entre chacun. Les attributs prêtés aux personnages ne sont pas réductibles à des contingences privées de signification. En ce sens, les *mythèmes* pour Lévi-Strauss, que l'on entendra comme les unités élémentaires identifiables dans le mythe, remplacent les phonèmes dans l'analyse de Propp, pour se construire dans un jeu d'oppositions paradigmatiques et syntagmatiques. Assimilables à des mots, les *mythèmes* sont d'usage *précontraint*, et renvoient au double usage du langage, à la fois ordinaire (ils renvoient à une signification spécifique) et extraordinaire (ils se construisent dans un réseau complexe d'oppositions). Ils sont ainsi des :

« [...] *mots de mots*, qui fonctionnent simultanément sur deux plans, celui du langage où ils continuent de signifier chacun pour soi, et celui du métalangage où ils interviennent comme éléments d'une super-signification, qui ne peut naître que de leur union » (Lévi-Strauss, 1973 : 171).

Sur le plan didactique, il s'agit de savoir en quoi les textes choisis se rattachent à une forme littéraire codée et à un genre identifiable. La mise en œuvre de cette itération repose sur la découverte et l'appropriation de contes, qui n'ont pas simplement comme vertu d'être des objets scolaires, mais qui ont comme fonction de recueillir les indices d'une construction identitaire culturelle forte. L'objectif est de montrer comment les élèves se saisissent des aventures et des expériences relatées dans les récits pour construire une réflexion sur leur propre vision du monde. Pour conclure cette partie, on dira que le choix du conte est :

- culturel : le conte est un objet de savoir privilégié pour faire émerger les représentations de chacun sur un patrimoine culturel collectif ;
- linguistique : le sens des termes d'un conte à un autre se comprend donc à la fois sur le plan paradigmatique (à travers les relations qu'il entretient avec ceux du même champ notionnel) et syntagmatique (à partir de son insertion dans un réseau relationnel étendu, déterminé dans un extrait donné) ;
- didactique : on s'interroge ici sur le rattachement, par les élèves, de textes littéraires à une forme littéraire codée et identifiable à partir de laquelle ils construisent une vision du monde.

1.3. Le choix du conte dans chaque territoire

Dans le cadre de cette expérimentation, deux contes ont été choisis. Le premier pour la Guadeloupe s'intitule « Compère Zamba voulait tromper Compère Lapin » (cf. Annexe 1) et le second pour le Québec s'intitule « Rose Latulipe » (cf. Annexe 2).

1.3.1. Le conte de la Guadeloupe

Comme noté précédemment, le conte en tant qu'objet universel apporte des réponses aux grandes questions qui se posent à l'Homme. Produit dans des contextes spécifiques, le conte a cependant une vocation à aborder de façon plus fine les questionnements propres à chaque communauté et à apporter les réponses les plus appropriées en fonction des problématiques qui y sont considérées comme majeures et qui sont relayées de génération en génération. Ainsi, aux Antilles, le conte est lié de façon très intime à l'histoire coloniale (voir notamment Relouzat, 1989, 1998 ; Césaire, 1981) et aux rapports sociaux qui en découlent, « rapports de pouvoir qui existaient et qui existent encore, toutes proportions gardées, entre, d'un côté, les

petits, les faibles, les esclaves et, de l'autre, les forts, les maîtres, les Blancs » (Jardel, 1977 : 10). L'un des thèmes récurrents traité dans les contes est celui de la *ruse* et de la *débrouillardise*, laquelle même si elle « entraîne de la part des héros des actes non conformes au système dominant, est valorisée » (Jardel, 1977 : 11). Les deux figures emblématiques, humaine et animale, qui représentent la débrouillardise sont respectivement Tijan et Compère Lapin (Césaire, 1981). C'est ce dernier personnage qui est au centre du conte choisi en Guadeloupe. Ce dernier s'inscrit dans un cycle de contes autour de Compère Lapin, mais également de son alter ego, Compère Zamba, qui symbolise la force brute, dont vient toujours à bout Compère Lapin.

Dans « Compère Zamba voulait tromper Compère Lapin », Zamba, cultivateur, ne s'occupe guère de ses plantations, car il estime avoir mieux à faire. Il compte ainsi toujours sur Compère Lapin ou sur d'autres compères pour lui fournir la nourriture dont il a besoin. Cependant, il vient un moment où plus personne ne souhaite le nourrir. Il propose donc à Compère Lapin de cultiver ensemble un même terrain : Compère Lapin récoltera ce qui aura poussé sous la terre et Compère Zamba ce qui aura poussé à l'extérieur. Si Zamba se garde bien de venir aider Lapin pour l'entretien du champ, il se manifeste au moment de la récolte et a la désagréable surprise de constater que toute la production se trouve sous terre (Lapin n'ayant planté que des racines comestibles). Zamba propose le même marché à Lapin l'année suivante, mais cette fois-ci, Compère Lapin récoltera ce qui aura poussé en surface et lui ce qui aura poussé sous terre. Comme l'année précédente, Zamba disparaît dès qu'il est question d'entretenir le champ et Compère Lapin décide de ne planter que des graines dont les fruits sortiront hors de terre. Zamba se retrouve donc à nouveau victime de sa propension à vouloir profiter d'autrui. La morale, explicite, qui clôt ce conte est « Être paresseux c'est contre soi-même. Seuls l'effort et le travail paient ». Mais l'on peut surtout y déceler à partir des référents ethnoculturels repérés (Relouzat, 1989), que le conte se termine par la victoire de l'opprimé, du faible sur le profiteur, le fort.

1.3.2. *Le conte du Québec*

La légende acadienne « Rose Latulipe » (Aubert de Gaspé, 2006), relevant des récits traditionnels du « Diable à la danse » et du « Diable beau danseur » (Demers et Gauvain, 1976) se déroule au 18^e siècle et présente une image vivante des mœurs. Dans ce récit, une jeune coquette, pourtant fiancée, risque le salut de son âme en acceptant de danser avec un bel étranger, qui est en réalité le Diable incarné. Passant outre les recommandations du curé et de son père, elle satisfera sa passion de la musique et de la danse au-delà de minuit. La mort en sera le prix à payer. C'est peut-être dans la composition même de chaque récit que se joue l'unité du recueil de contes d'Aubert de Gaspé. Chacun a recours à la même organisation narrative (Cormier, 2006) de séquences identifiables articulées autour des personnages principaux (l'Héroïne, une jeune écervelée transgressant l'interdit, l'Adversaire, le Diable sous les traits d'un beau jeune homme et l'Aide, le curé doté d'un pouvoir surnaturel parvenant à chasser l'Adversaire). La fin du récit est généralement marquée par le retour à l'équilibre heureux (le repentir de l'Héroïne) ou malheureux (la mort de l'Héroïne) et la réparation des torts vis-à-vis de la communauté. Le conte témoigne alors d'une fonction de régulation sociale (par la répression des conduites déviantes occasionnant une rupture dans le groupe) et expressive (par la manifestation des tensions entre nature et culture, ordre et raison qui guident les choix des membres de la communauté).

Le conte « Rose Latulipe » respecte la structure linéaire du schéma narratif traditionnel en cinq temps : la situation initiale, la complication (ou élément déclencheur), les actions, la résolution (ou dénouement) et la situation finale (Adam, 1992). Les personnages stéréotypés échappent à toute complexité. Enfin, une morale implicite, soit l'antithèse Bien-Mal, émerge à la toute fin et celle-ci est directement liée à la tradition judéo-chrétienne : il ne faut pas tenter le diable, sinon nous serons punis. En effet, la pauvre Rose meurt à la fin, même s'il s'agit de cinq ans après l'altercation avec le diable.

1.4. Les effets de contexte

Comme nous l'avons déjà mentionné, le conte ne se limite pas à une structure narrative universelle à laquelle chaque pays fournirait un habillage formel. La contextualisation du conte (entendue ici comme l'ancrage culturel nécessaire à son appropriation) constitue un fondement essentiel, tant sur le plan épistémologique, linguistique que didactique, pour en appréhender le sens. Vouloir saisir les effets de contexte nécessite un cheminement d'un bout à l'autre de la chaîne littéraire : depuis la production du récit (en la rattachant à un horizon culturel donné) jusqu'à sa réception (sa compréhension, son interprétation et son appréciation esthétique). Ainsi, pour observer et analyser les effets de contexte, il est important de s'intéresser à deux domaines relatifs aux faits de langue en usage dans le conte :

- la compréhension (à travers les composantes grammaticales fondamentales : la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique) liée davantage au domaine linguistique ;
- l'usage (à travers l'interprétation que les énoncés reçoivent en contexte) lié au domaine extralinguistique et qualifié de pragmatique (Moeschler et Reboul, 1994).

Parmi les différents domaines de la linguistique, c'est certainement la lexicologie, entendue comme l'étude du lexique relatif à la forme des mots, et la sémantique, entendue comme la signification et la combinaison des mots (Gardes-Tamine, 1998 : 116), sur lesquelles il faudra s'attarder davantage. Nous allons donc mettre l'accent sur l'existence ou non, dans l'ensemble du lexique lié au conte construit par les élèves de Guadeloupe et ceux du Québec, d'ensembles et de sous-ensembles qui seraient mobilisés de façon identique.

2. Méthodologie

Cette partie est consacrée à la présentation de l'ensemble du dispositif mis en place pour la réalisation de cette expérimentation. Nous rappelons que cette dernière fait partie d'un programme de recherche plus large, étalé sur trois ans (Forissier, Bourdeau et Psyché, 2018). Il s'agit de la quatrième itération, l'itération *Langue*, menée au sein de ce programme. Ce dernier utilise une méthodologie de type *Design-Based Research* (2003) qui repose sur une série d'itérations permettant d'expérimenter un modèle et une stratégie d'enseignement particuliers, de valider des hypothèses et d'affiner des instruments spécifiquement élaborés pour cet objectif. Les itérations précédentes ont permis d'ajuster les modalités de scénarisation pédagogique et de recueil de données selon un principe de boucle itérative qui consiste à mener une réflexion conjointe entre théorie et pratique, entre didactique et pédagogie, entre conception et réalisation du scénario, entre chercheurs et enseignants, sans que les étapes se distinguent réellement.

Nous présentons dans un premier temps les personnes impliquées dans la conception et la réalisation de cette itération ainsi que la population d'étude. Ensuite, les différents outils utilisés et leurs objectifs respectifs sont détaillés. Puis, nous expliquons l'ensemble des étapes

du déroulement de l'étude. Enfin, les différentes méthodes d'analyses des données sont exposées.

2.1. Équipe de recherche et population d'étude

L'équipe de recherche à l'initiative de cette expérimentation est composée de six personnes, dont trois enseignants-chercheurs et une étudiante en doctorat en Guadeloupe, ainsi qu'une professeure-chercheuse et une étudiante de maîtrise au Québec. Cette équipe de recherche a travaillé en partenariat avec deux enseignants : le premier en Guadeloupe avec une classe de CM2 composée de 20 élèves âgés de 10 à 11 ans (10 garçons et 10 filles) et le second au Québec avec une classe de 5^e et 6^e année composée de 15 élèves âgés de 10 à 12 ans (8 garçons et 8 filles). En réalité, au Québec, 17 élèves au total ont participé, mais un élève a rejoint la classe après le début des séances (il n'y a pas de pré-test pour cet élève) et un élève n'a pas fait le post-test. Ainsi pour notre analyse, on a retenu les réponses de 35 élèves qui ont participé tout au long de cette expérimentation.

2.2. Outils méthodologiques utilisés

Plusieurs outils ont été conçus et utilisés dans le cadre de cette itération. Le premier outil est un questionnaire destiné aux élèves de chaque territoire en vue de recueillir leurs conceptions par rapport au conte. Ce questionnaire a été distribué à l'ensemble des élèves au début et à la fin de l'itération. L'objectif était d'analyser l'évolution de leurs connaissances relativement au conte ainsi que les changements conceptuels éventuels opérés au cours de l'itération. Le questionnaire initial (pré-test) est composé de 9 questions et le questionnaire final (post-test) est composé de 10 questions. Ce dernier reprend exactement les mêmes questions que le pré-test, mais une dixième question a été ajoutée afin de recueillir l'avis des élèves sur ce qui les a impressionnés ou surpris lors des échanges avec les élèves de l'autre classe au cours de l'expérimentation lors des visioconférences Québec-Guadeloupe (cf. Annexe 3).

Concernant l'organisation du questionnaire et le contenu des questions, les quatre premières portent sur le conte d'un point de vue général. Elles demandent notamment aux élèves s'ils aiment les contes, à quoi ils servent et ce qu'est un conte pour eux. Il leur est également demandé de faire un dessin qui reflète ce à quoi ils pensent quand ils entendent le mot « conte ». En effet, « as plenty of research has shown, young children cannot always articulate their ideas and feelings - but they can often show their meaning-making through their artistic creations »¹ (Arizpe et Styles, 2016 : 8). Un entretien individuel a également été réalisé à la fin de l'itération avec chaque élève afin qu'il puisse expliquer ce qu'il a voulu représenter dans son dessin selon un protocole établi (cf. Annexe 4). Les cinq dernières questions portent respectivement sur cinq thématiques choisies autour du conte : les expressions et le lexique, les personnages, les lieux, le schéma narratif et les références culturelles. Chacune de ces questions demande aux élèves de donner des informations sur chacune de ces thématiques.

2.3. Déroulement

Le travail de collaboration entre milieux scolaires et universitaires de la Guadeloupe et du Québec a débuté en septembre 2017. Il a consisté, dans un premier temps, à concevoir un scénario pédagogique identique qui sera mené de manière synchrone sur les deux territoires.

¹ Nous traduisons : « Comme plusieurs recherches l'ont montré, les jeunes enfants ne peuvent pas toujours exprimer leurs idées et leurs sentiments, mais ils peuvent souvent construire du sens à travers leurs créations artistiques. »

Le scénario élaboré repose sur un total de douze séances et prévoit différents types de travail en salle de classe :

- un travail effectué par l'enseignant avec les élèves en salle de classe ;
- un travail effectué par équipe en sous-groupes d'élèves en salle de classe ;
- un temps d'échanges par visioconférence entre les deux classes (Guadeloupe et Québec) ;
- un temps d'échanges par visioconférence entre les *équipes-miroirs*² de chaque territoire.

Ces douze séances ont été réalisées sur une période d'environ un mois, entre avril et mai 2018. Le tableau 1 présente l'organisation de ces différentes séances.

N° de séance	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6
Guadeloupe	1 ^{ère} Visio Groupe Classe	2 ^{ème} Visio Groupe Classe	Travail en équipe	1 ^{ère} Visio Équipes- Miroirs	Travail en équipe	Travail en équipe
Québec			Travail en équipe		Travail en équipe	
Dates	10/04/18	13/04/18	16/04/18	17/04/18	20/04/18	24/04/18
N° de séance	Séance 7	Séance 8	Séance 9	Séance 10	Séance 11	Séance 12
Guadeloupe	Travail en équipe	Travail en équipe	2 ^{ème} Visio Équipes- Miroirs	Travail en équipe	3 ^{ème} Visio Équipes- Miroirs	3 ^{ème} Visio Groupe Classe
Québec	Travail en équipe	Travail en équipe		Travail qui équipe		
Dates	27/04/18	04/05/18	07/05/18	09/05/18	11/05/18	14/05/18

Tableau 1 : Organisation des séances

La 1^{ère} séance était consacrée à une prise de contact entre les deux classes et à la découverte du projet sur lequel les élèves allaient travailler. Pour ce faire, chaque classe a préparé une présentation de son territoire et de son école qu'elle a ensuite partagée avec l'autre classe par visioconférence. Cette visioconférence regroupait donc l'ensemble des élèves et les deux enseignants. Après cette phase de présentation, les élèves ont été répartis en petits groupes dans chaque classe (Guadeloupe et Québec). Ensuite, à titre d'élément déclencheur, des enveloppes contenant chacune quatre images, en lien avec les contes (cf. Annexe 5), ont été distribuées à chaque groupe d'élèves. Les élèves devaient trouver à quoi ces images pouvaient faire référence. Après quelques minutes, les élèves ont trouvé qu'il s'agissait du « conte ». Les enseignants leur ont annoncé qu'ils allaient travailler ensemble sur la thématique du conte.

La 2^{ème} séance s'est également déroulée avec l'ensemble des deux classes par visioconférence. L'objectif était de discuter du conte et de trouver des thématiques spécifiques sur lesquelles de petits groupes d'élèves (équipes-miroirs) allaient pouvoir travailler dans les deux contextes (Guadeloupe et Québec). Après avoir posé une question de

² Les *équipes-miroirs* sont deux groupes de 4 à 5 élèves, un groupe dans chaque territoire, qui travaillent sur le même objet et qui sont amenés à échanger au cours du scénario pédagogique. Par exemple, il y avait une équipe « personnages » au Québec et une autre en Guadeloupe.

départ qui était « Qu'est-ce que c'est qu'un conte pour vous ? », les élèves des deux classes ont échangé à tour de rôle et cinq thématiques ont été sélectionnées. Ces cinq thèmes, généralement étudiés lors de l'enseignement du conte, ont été choisis de façon à concevoir les activités lors de chaque séance. Ils ont également servi à la conception du questionnaire distribué au début et à la fin de l'expérimentation. Les thèmes retenus susceptibles de créer des effets de contexte sont le schéma narratif, les personnages, les lieux, les expressions et le lexique ainsi que les références culturelles. Les élèves de la Guadeloupe et du Québec se sont répartis en petits groupes dans chaque classe en choisissant le thème sur lequel ils souhaitaient travailler, ce qui a permis de constituer les équipes-miroirs.

Les séances 3, 5, 6, 7, 8 et 10 étaient des séances de travail en équipes-miroirs au sein de la classe sans interaction avec leurs homologues de l'autre territoire. Les séances 4, 9 et 11 étaient des séances en visioconférence entre les différentes équipes-miroirs des deux territoires. La séance 4 avait pour objectif de faire établir par chaque équipe-miroir une méthode d'enquête pour travailler sur le thème retenu, la séance 9 permettait à chaque équipe-miroir de présenter ses résultats à leur homologue, et la séance 11 faisait réfléchir les équipes-miroirs à ce qu'elles pourraient conserver de leur conte respectif pour écrire un conte commun lié à chaque thème.

Lors de la séance 12, une visioconférence a été effectuée avec l'ensemble des élèves provenant des deux classes. Il s'agissait de dresser un bilan pour chaque équipe, de présenter leurs résultats à l'ensemble de la classe, puis d'envisager ce que chacun avait choisi de conserver pour l'écriture du conte commun.

Toutes les visioconférences en groupes classes ou en équipes-miroirs ont été réalisées et enregistrées à l'aide du logiciel *Zoom*³. Concernant les enregistrements vidéos, trois visioconférences en groupe classe (d'une durée de 30 à 45 minutes chacune, soit un total de deux heures d'enregistrement) sont disponibles, ainsi que trois visioconférences pour chacune des cinq équipes-miroirs (d'une durée de 20 minutes, soit près de cinq heures d'enregistrement).

De plus, un environnement numérique de travail propice à l'apprentissage a été proposé aux élèves et aux enseignants afin qu'ils puissent, d'une part, échanger en groupes classes de manière générale ou en équipes-miroirs thématiques, et d'autre part, déposer leurs travaux et leurs productions respectives. Il s'agit d'une plateforme collaborative appelée *Edmodo*⁴. L'ensemble des échanges sur *Edmodo* reste disponible pour une analyse ultérieure.

Enfin, tous les élèves, soit 36 élèves au total, ont été filmés lors de leur entretien individuel final lié à l'interprétation du dessin, ce qui constitue un corpus de trois heures d'enregistrement qui sera également analysé ultérieurement.

Au terme de cette itération, nous disposons de plusieurs types de données à analyser :

- les réponses des élèves au questionnaire au pré-test et au post-test par territoire ;
- les enregistrements des réponses des élèves lors de l'entretien sur les dessins qu'ils ont produits ;
- les données vidéos des visioconférences (*Zoom*) ;
- les échanges sur la plateforme collaborative (*Edmodo*) ;
- la production finale du conte écrit en commun entre la Guadeloupe et le Québec.

³ Ce logiciel est accessible à l'adresse suivante : <https://zoom.us/fr-fr/zoomrooms/software.html>.

⁴ Cette plateforme est accessible à l'adresse suivante : <https://www.edmodo.com/>.

Dans cet article, nous analysons uniquement les réponses des élèves aux questionnaires distribués avant et après l'itération afin d'identifier et de comparer leurs conceptions initiales du conte dans chaque territoire, ainsi que leur évolution. Les autres données feront l'objet d'autres articles ultérieurement.

2.4. Méthodes d'analyse des données

Trois types d'analyses ont été utilisés pour étudier les réponses des élèves aux questions. La première est une analyse de contenu dont l'objectif est de repérer les catégories pouvant regrouper certains mots dans un ensemble plus vaste. La seconde est une analyse quantitative dont le but est de mesurer le nombre d'occurrences de certains mots en fonction des territoires et du moment de passation du questionnaire. La troisième analyse a consisté à évaluer le niveau d'expertise et le niveau de contextualité des réponses des élèves des deux territoires aux différentes questions retenus dans cet article au pré-test et au post-test.

2.4.1. Analyse de contenu

Une analyse de contenu a été utilisée pour traiter les données colligées à l'aide du questionnaire. En effet, l'analyse de contenu, par nature qualitative (Bardin, 2007), permet de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité (Denzin et Lincoln, 2005). Ce type d'analyse a pour but d'analyser le discours (Gauthier, 2003) par le découpage des écrits en unités de sens (découpage sémantique) et le codage de ces unités de sens selon une grille d'analyse établie au préalable en reliant l'ensemble aux différentes thématiques émergeant du questionnaire. Elle fournit ainsi une analyse riche du corpus dans son ensemble.

Ainsi, à partir de mots ou de groupes de mots, nous avons établi des catégories de réponses que l'on a classées selon deux axes principaux. Le premier concerne la dimension *contextuelle* des réponses et peut être divisé en quatre niveaux distincts. Le premier niveau est appelé « acontextuel » quand les réponses portent sur des éléments hors du contexte spécifique des élèves, ici les contes européens ou les dessins animés, par exemple. Le second niveau est qualifié de « contextuel » quand les réponses correspondent à des éléments propres au contexte de l'élève, ici le conte créole pour les élèves de Guadeloupe ou le conte québécois pour les élèves du Québec. Le troisième niveau est appelé « bicontextuel » quand des éléments de contes issus de deux contextes différents sont évoqués. Enfin, le quatrième niveau est nommé « multicontextuel » lorsque les réponses des élèves comportent des éléments sur leur contexte propre ainsi que sur d'autres contextes, ici les contes créoles, québécois et européens.

Le second axe concerne la dimension d'*expertise*. Là aussi, nous avons classé les réponses selon trois niveaux, un niveau « spontané » qui témoigne d'un vocabulaire naïf et spontané, un niveau « confirmé » où les réponses font apparaître des éléments plus divers, précis et spécifique, et un niveau « expert » qui relève d'une maîtrise des notions relatives à l'objet et de réponses nuancées. En croisant ces deux dimensions contextuelles et d'expertise, dans le traitement des réponses, on peut ainsi obtenir différents profils, tels qu'une réponse « acontextuelle » et « spontanée », laquelle pourrait constituer une réponse naïve d'un élève non relative à son contexte, ou une réponse « multicontextuelle » et « experte » qui témoignerait d'un vocabulaire spécifique et de références à plusieurs contextes.

2.4.2. Analyse quantitative

Une analyse quantitative a également été opérée à l'aide du logiciel *Antcont*⁵ sur l'ensemble des réponses des élèves en vue de relever la fréquence d'apparition des mots et d'occurrences de certains groupes de mots entre les territoires (Guadeloupe *versus* Québec) et en fonction des moments de passation du questionnaire (pré-test *versus* post-test). Il faut noter que la fréquence d'apparition des mots est relative au nombre d'élèves dans chaque territoire, soit 20 en Guadeloupe et 15 au Québec.

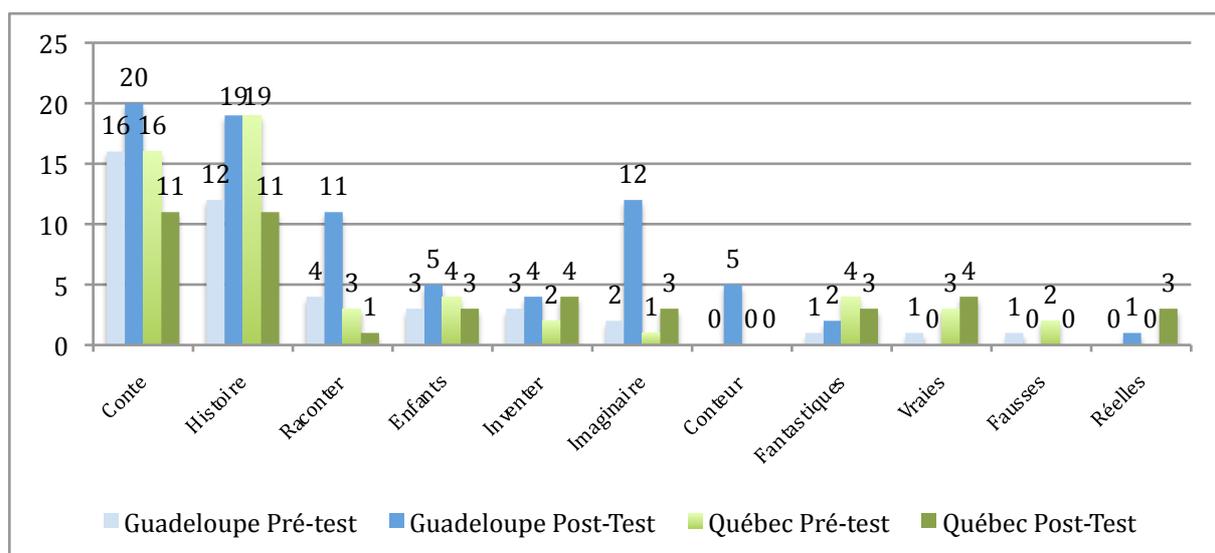
3. Analyse quantitative des réponses des élèves

Nous présentons ici une analyse spécifique des réponses données par les élèves uniquement aux questions 3, 5, 6 et 7 portant respectivement sur ce qu'est un conte, sur le lexique et les expressions, les personnages et les lieux. Puis nous procédons à une synthèse des résultats en vue de discuter des conceptions au sein de chaque territoire et de leur évolution au cours de l'expérimentation tant sur le plan de leur contextualité et de leur expertise.

3.1. Question n°3 : « Pour toi, qu'est-ce qu'un conte ? »

Cette question portait sur la conception générale que les élèves pouvaient avoir d'un conte. On peut signaler que 6 élèves de Guadeloupe sur les 20 interrogés n'ont pas répondu à cette question au pré-test, alors qu'ils y ont tous répondu au post-test. Au Québec, la totalité des élèves, soit les 15 élèves, ont répondu à cette question tant au pré-test qu'au post-test. Les mots les plus fréquemment utilisés et regroupés dans l'unité de sens « conte » sont présentés dans le graphique 1. Une première analyse de contenu effectuée sur les réponses a permis d'identifier cinq principales catégories ou unités de sens :

- 1/ la définition de ce qu'est un « conte » ;
- 2/ les « personnages » que l'on retrouve dans les contes ;
- 3/ les « sentiments » que l'on peut ressentir en lisant ou en écoutant un conte ;
- 4/ les « caractéristiques » du conte ;
- 5/ les « lieux » propres au conte.



Graphique 1 : Fréquence d'apparition des mots concernant le conte

⁵ Ce logiciel est accessible à l'adresse suivante : <http://www.laurenceanthony.net/software.html>.

Pour les élèves interrogés, le conte est en général une *histoire inventée, imaginaire, fausse et fantastique* ou *vraie et réelle* que l'on raconte aux enfants. Si certaines occurrences de mots, comme *enfants, inventer* ou *fantastique*, ne varient pas ou peu d'un territoire à l'autre, ainsi qu'aux deux moments de passation, on peut relever trois mots qui prennent de l'importance au post-test, et ce, notamment en Guadeloupe. Les mots *raconter, imaginaire* et *conteur* ont une fréquence d'apparition plus élevée au post-test qu'au pré-test en Guadeloupe. En revanche, ces mots sont très peu apparus au Québec, voire pas du tout pour le mot *conteur*. Cette augmentation de ces trois mots pourrait illustrer le fait que les élèves de Guadeloupe ont perçu la dimension orale du conte, fortement présente dans les contes créoles, en insistant sur le fait qu'ils doivent être racontés par un conteur. On peut supposer que les élèves de Guadeloupe ont une conception plus experte et contextuelle du conte à la fin de l'expérimentation.

Pour les élèves du Québec, il est possible de penser qu'ils possèdent peut-être un métalangage plus restreint lié aux notions du conte. Nous voyons, par exemple, que les mots *conte* et *histoire* sont les plus souvent mis de l'avant. Le fait que les élèves du Québec ne fassent pas mention du mot *conteur*, contrairement aux élèves de Guadeloupe, vient peut-être de ce que, dans la culture québécoise, une importance moins grande soit actuellement accordée à la dimension orale du conte, et donc au rôle de conteur. Le Collectif Littorale a d'ailleurs publié en 2011 un recueil faisant part de deux constats importants relativement au conte :

au cœur de notre modernité et de ses mutations bouleversantes, le conte a toujours droit et devoir de parole bien au-delà des nostalgies du bon vieux temps, mais il est lui-même sujet aux mouvements et doit impérativement en tenir compte et se définir au sein de ce qui fonde notre contemporanéité, condition de sa survivance, et sa vivacité est nécessaire (Collectif Littorale, 2011 : 10).

Concernant les autres mots apparus dans les réponses à cette question chez les élèves, certains sont liés aux noms de « personnages » et aux « lieux ». Nous n'examinons pas ici en détail car ces deux aspects traités à l'occasion d'autres questions. Néanmoins, on peut déjà souligner que, dans la catégorie « personnages », on retrouve certains noms issus de contes créoles (*lapin, cheval*), de contes québécois (*Rose Latulipe, Diable*) ou encore de contes connus (*Les trois petits cochons, Le Petit Chaperon rouge, Cendrillon*), mais aussi des termes génériques pour désigner des personnages souvent présents dans les contes en général (*dragon, monstre, prince, princesse, vieille dame, fille, grand-mère, chevalier, fée, reine, roi*). Cela montre que les différents types de personnages constituent un élément important dans la conception du conte chez les élèves interrogés, car ils sont spontanément donnés dans les deux contextes. On peut éventuellement relever que, si les noms des personnages des contes créoles, comme *Compère Lapin* et *Compère Cheval*, apparaissent dans les réponses des élèves guadeloupéens au pré-test et au post-test, ils n'apparaissent pas chez les élèves québécois aux deux passations. Le personnage central du conte québécois, *Rose Latulipe*, quant à lui, apparaît uniquement au post-test tant en Guadeloupe qu'au Québec. On peut également noter que si le nombre de mots faisant référence à des personnages augmente considérablement et passe de 5 à 15 en Guadeloupe, celui-ci diminue légèrement au Québec en passant de 14 à 10.

Concernant les « lieux » cités par les élèves, ceux-ci sont très peu nombreux. On peut relever qu'ils n'apparaissent qu'au post-test pour la Guadeloupe. Il s'agit notamment du mot *palais* (2 fois), mot qui n'est présent dans aucun des deux contes étudiés en classe. Pour le Québec les mots *château* (1 fois), *paysage commun* (1 fois) et *paysage fantastique* (1 fois) sont évoqués uniquement au post-test.

Concernant les « sentiments » liés au conte, celui qui est le plus fréquent est *faire peur* (6 fois au total, en prenant en compte le pré-test et le post-test des deux territoires), puis *divertir* (3 fois), *endormir* (2 fois), alors que tous les autres sentiments n'apparaissent qu'une seule fois (*amour, faire rire, faire rêver, émerveiller, réunir pour partager, pleurer, adorer entendre, attachant, plaisir à écouter*). On peut aussi relever que si le nombre de mots faisant référence à des sentiments reste identique entre le pré-test et le post-test dans les deux territoires, il est plus élevé en Guadeloupe qu'au Québec (respectivement 8 et 2 au pré-test et au post-test), sachant qu'il y a 20 répondants en Guadeloupe et 15 au Québec.

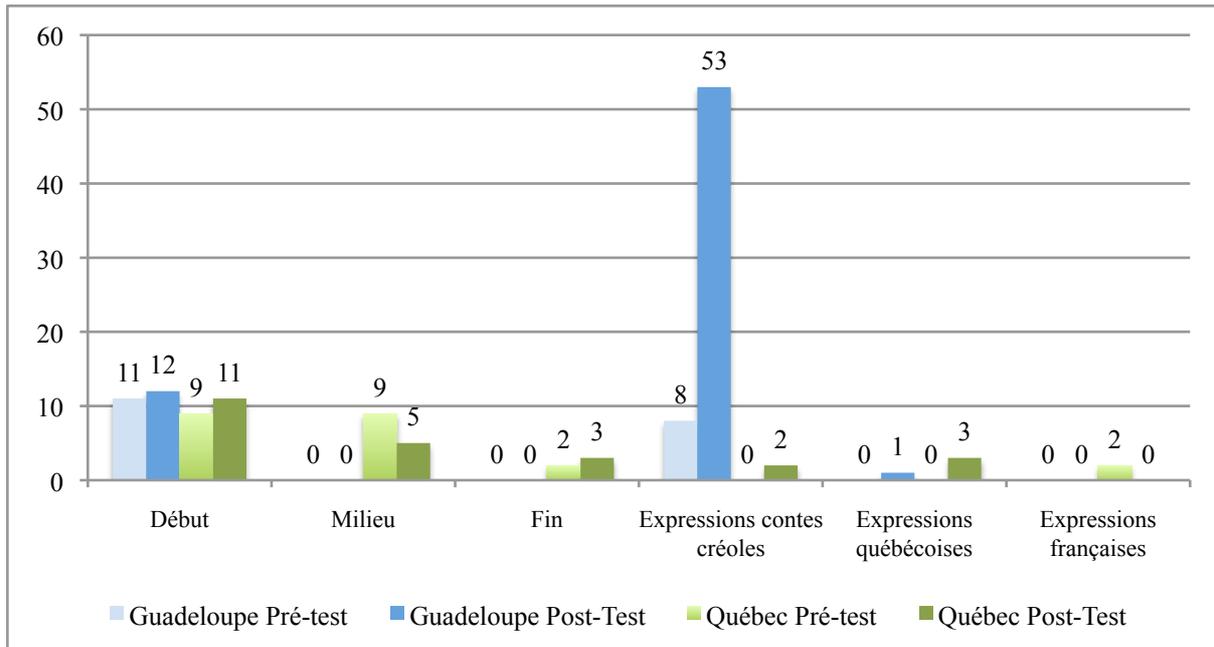
Concernant les « caractéristiques » du conte, on peut noter que les élèves des deux territoires donnent plus de précisions au post-test qu'au pré-test. En effet, on passe de 9 éléments à 14 éléments en Guadeloupe, et de 9 à 23 éléments au Québec (cf. Annexe 6). On peut dire que les élèves des deux territoires sont capables d'utiliser un vocabulaire plus élaboré en donnant plus de détails sur les caractéristiques du conte à la fin de l'expérimentation. Ceci peut être expliqué par le fait qu'ils ont acquis une connaissance plus experte et un métalangage lié aux caractéristiques du conte plus développé à la suite à l'expérimentation dans les deux territoires.

Au terme de l'analyse des réponses à cette question générale sur le conte, on peut relever que la conception générale du conte des élèves au pré-test est sensiblement identique dans les deux territoires. On note cependant, à la fin de l'expérimentation, un changement conceptuel des élèves de Guadeloupe, du fait que leurs réponses font désormais apparaître la dimension orale et le rôle du conteur, avec un ancrage contextuel plus marqué en lien avec les spécificité du conte créole et sa forte oralité. On peut également relever que les élèves des deux territoires sont capables de donner plus de caractéristiques du conte au post-test qu'au pré-test. Ainsi, les élèves des deux territoires développent des connaissances plus expertes sur le conte à la fin de l'expérimentation.

3.2. Question n°5 : « Quels sont les mots et les expressions souvent utilisées dans un conte ? »

Cette question avait pour objectif de sonder les élèves sur leurs connaissances générales et spécifiques des contes en leur demandant de citer quelques expressions qu'ils considéraient comme relevant typiquement des contes, ainsi que des mots que l'on peut trouver fréquemment dans les contes. On peut signaler que 8 élèves de Guadeloupe sur 20 n'ont pas répondu à cette question au pré-test, alors qu'ils y ont tous répondu au post-test. Sur les 15 élèves du Québec, 2 n'ont pas répondu à cette question au pré-test et 3 au post-test. À la suite de l'analyse des réponses, nous avons choisi de distinguer, d'un côté, les expressions, et de l'autre, les mots uniques, en vue d'établir des catégories pour chacun d'entre eux.

Concernant les expressions, nous avons constitué 8 catégories (cf. Annexe 7) et le graphique 2 illustre la fréquence d'apparition de ces catégories au sein des réponses des élèves des deux territoires au pré-test et au post-test.



Graphique 2 : Fréquence d'apparition des expressions relatives aux contes

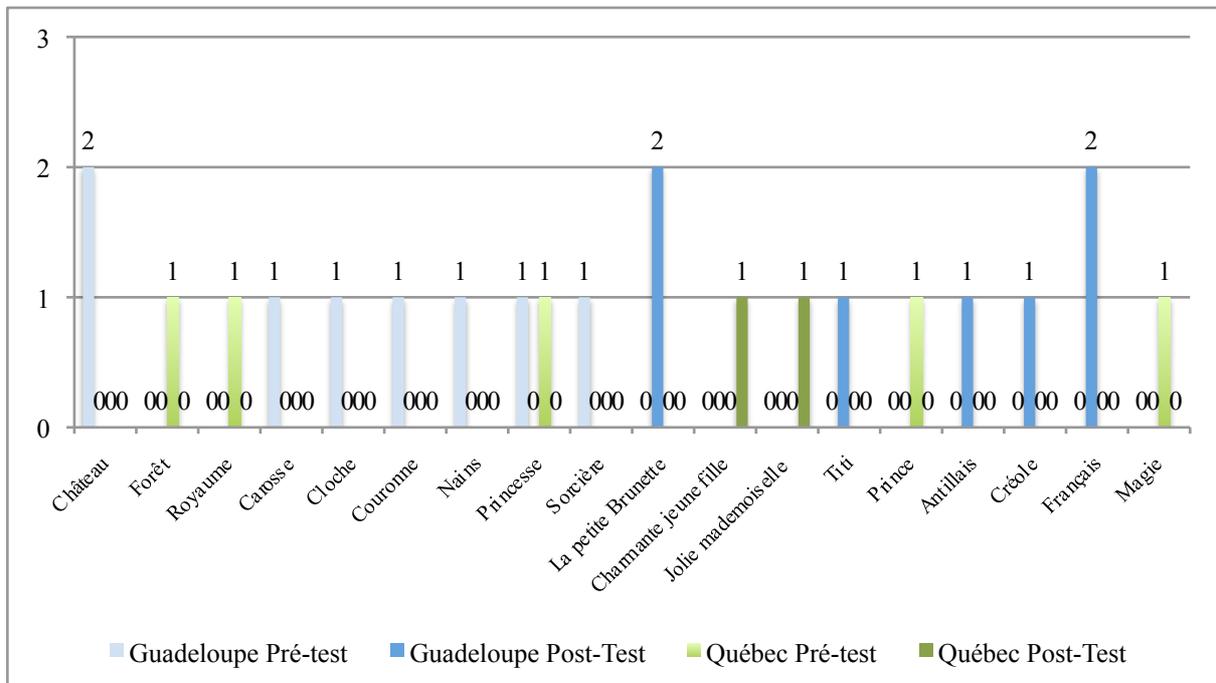
Les trois premières catégories regroupent des expressions classiques que l'on retrouve dans la plupart des contes européens. Ce sont donc des réponses dites « acontextuelles ». Elles concernent les expressions utilisées généralement pour le « début » d'un conte, comme *il était une fois* par exemple qui apparaît 29 fois (catégorie 1) ; pour le « milieu », comme *tout à coup* qui est présent 4 fois (catégorie 2) ; et pour la fin, comme *ils vécurent heureux* qui est cité 4 fois (catégorie 3). On peut remarquer que les élèves de la Guadeloupe et du Québec connaissent des expressions utilisées au début des contes et que cette connaissance évolue peu entre le pré-test et le post-test. Par contre, seuls les élèves du Québec proposent des expressions que l'on peut retrouver au milieu et à la fin d'un conte. On peut donc dire qu'ils ont une connaissance un peu plus complète, donc plus experte que celle des élèves de la Guadeloupe concernant les expressions typiques utilisées aux différents moments d'un conte en général. Est-ce lié au fait que les élèves québécois lisent beaucoup de contes ou que les contes québécois utilisent plus fréquemment ce type d'expression ? Est-ce lié à l'écriture de contes en classe et aux mots-clés proposés par leur enseignant ? Nous ne pouvons en être certain, mais il s'agit d'une interprétation tout à fait plausible.

Nous avons ensuite relevé trois types d'expression : des expressions spécifiques aux contes créoles (catégorie 4), des expressions non spécifiques au conte relevant d'un français québécois (catégorie 5) et d'un français plus standardisé (catégorie 6). Concernant les expressions spécifiques aux contes créoles, on retrouve *Yékrik Yékrak* qui apparaît 20 fois au post-test et qui n'était apparue qu'une fois au pré-test. C'est une expression typique des contes créoles qui est généralement employée au début pour capter l'attention du public. En effet, le conteur crie *Yékrik* et le public doit répondre *Yékrak*. Pour cette catégorie, on remarque que les élèves de la Guadeloupe possèdent peu d'expressions typiques des contes créoles avant l'expérimentation, alors qu'au post-test, ils ont tous su donner une ou plusieurs expressions créoles typiques des contes guadeloupéens. Ainsi, on peut qualifier leur connaissance à ce niveau comme étant plus contextuelle et experte à la fin de l'expérimentation. Seules deux expressions typiques (*Mistikrik Mistikrak* et *Krik Krak*) des contes créoles ont été proposées une seule fois par deux élèves du Québec au post-test, révélant ainsi une connaissance enrichie et multicontextuelle.

Concernant les expressions québécoises relevées (catégorie 5), il ne s'agit pas d'expressions typiques des contes québécois, mais plutôt d'expressions courantes en français utilisées au Québec comme *tire-toi une bûche*, qui signifie *prends-toi une chaise pour t'asseoir*. Ces expressions ne sont pas nombreuses chez les élèves du Québec (3 au total), et on peut signaler qu'un élève de Guadeloupe en a proposé une seule au post-test. Concernant les expressions françaises plutôt courantes et non d'expressions relatives au conte (catégorie 6), les expressions *chercher une aiguille dans une botte de foin* et *dormir comme une bûche* n'apparaissent qu'une seule fois. Elles sont en faible nombre et sont présentes uniquement au pré-test au Québec. Le fait qu'elles ne réapparaissent pas au post-test peut éventuellement signifier que les élèves font maintenant la distinction entre des expressions utilisées dans le langage courant et celles plus spécifiques au conte, ce qui pourrait s'apparenter à une connaissance plus experte.

La catégorie 7 regroupe des expressions que nous n'avons pas su classer comme *cayer des bras* ou *Il avait un air de leveuf*. Elles sont en faible nombre et leur signification n'a pas pu être trouvée. Enfin la dernière catégorie regroupe des réponses d'élèves qui dépassent la simple citation d'expressions en mettant l'accent sur leur fonction (catégorie 8), comme *garder* ou *attirer l'attention, débiter*. Ces réponses en très faible nombre n'apparaissent qu'au post-test tant en Guadeloupe qu'au Québec. Elles montrent que quelques élèves possèdent désormais une connaissance plus complète et experte du rôle des expressions dans ce genre littéraire. Au terme de cette analyse proposée sur les expressions, on peut noter que les élèves de Guadeloupe sont passés d'une connaissance acontextuelle et spontanée à une connaissance plus experte et contextuelle tandis que les élèves du Québec possèdent une connaissance plus experte et acontextuelle au départ, et que celle-ci évolue peu à la fin de l'expérimentation.

Concernant les mots uniques relatifs aux contes que les élèves des deux territoires proposent, ceux-ci ne sont pas nombreux (cf. Annexe 8). Le graphique 3 illustre ces réponses.

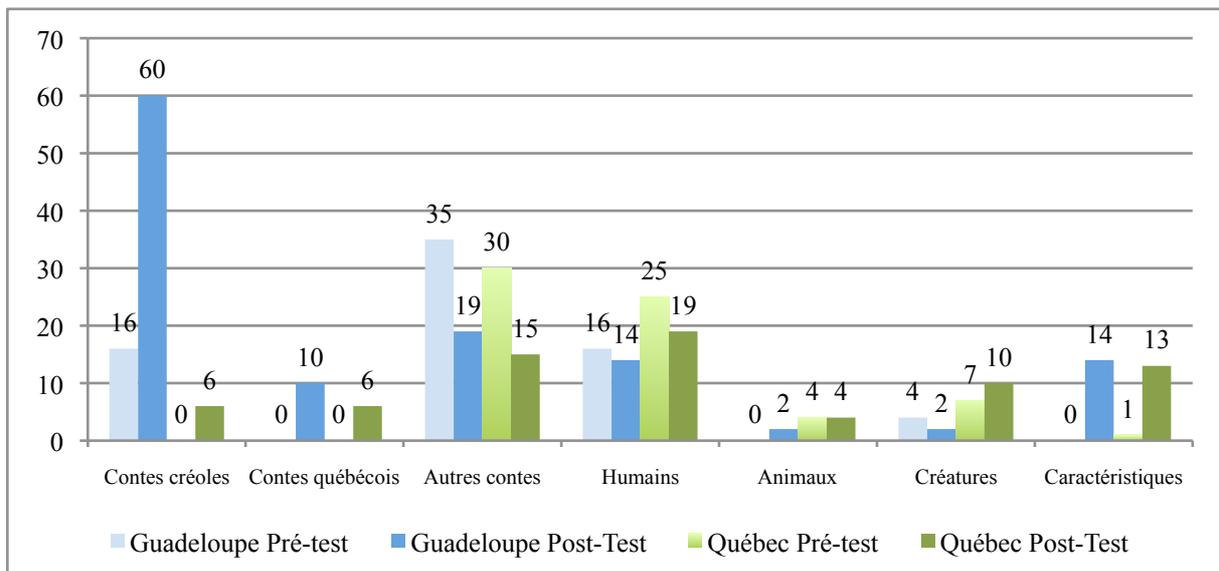


Graphique 3 : Fréquence d'apparition des mots relatifs aux contes

On peut relever des mots relatifs aux « lieux » (*château, forêt, royaume*), aux « objets » (*carrosse, cloche, couronne*), aux « personnages » (*nains, princesse, sorcière, la petite brunette, une charmante jeune fille, une jolie demoiselle, titi, prince*), aux « territoires » (*créole, antillais, français*) et « autres » (*magie*). Tous ces mots n'apparaissent qu'une ou deux fois seulement. On peut souligner l'apparition des personnages principaux du conte québécois dans les réponses de deux élèves de Guadeloupe au post-test, et l'apparition de trois mots désignant des territoires (*antillais, créole, français*) au post-test chez quatre élèves de Guadeloupe qui pourrait laisser supposer que ces élèves nuancent leur réponse sur le plan culturel et ont donc une connaissance peut-être plus multicontextuelle.

3.3. Question n°6 : « Quels sont les personnages que l'on retrouve souvent dans un conte ? »

Pour répondre à cette question, les élèves devaient proposer des personnages qu'ils connaissaient et qu'ils associaient aux contes. Tous les élèves du Québec ont fait des propositions de personnages au pré-test et au post-test, alors que trois élèves de Guadeloupe n'ont pas répondu à cette question au pré-test, mais tous ont fait des propositions lors du post-test. À la suite de l'analyse des réponses données par les élèves à cette question (cf. Annexe 9), nous avons constitué 7 catégories. La première catégorie rassemble des personnages typiques du conte créole étudié en classe par les élèves de Guadeloupe (ex. *Compère Lapin*), et des contes créoles en général, même s'ils sont absents du conte étudié (ex. *Ti Jan*). La deuxième catégorie regroupe les personnages du conte québécois étudié en classe par les élèves du Québec (ex. *Rose Latulipe*). La troisième catégorie est constituée de personnages connus de contes célèbres qui ont souvent fait l'objet de films et de dessins animés (ex. *Cendrillon*). Si les trois premières catégories sont des propositions de noms de personnages, les trois catégories suivantes sont plutôt des termes génériques. La quatrième catégorie propose des types de personnages humains que l'on peut retrouver dans un conte (ex. *les princesses*). La cinquième catégorie regroupe des propositions d'animaux susceptibles d'apparaître dans un conte (ex. *le loup*). La sixième catégorie est constituée de propositions de créatures fantastiques que l'on peut trouver dans un conte (ex. *le dragon*). Enfin, la septième et dernière catégorie rassemble de mots qui définissent des caractéristiques des personnages de conte (ex. *les méchants*). Le graphique 4 illustre la fréquence d'apparition des mots proposés par les élèves des deux classes pour l'ensemble de ces catégories.

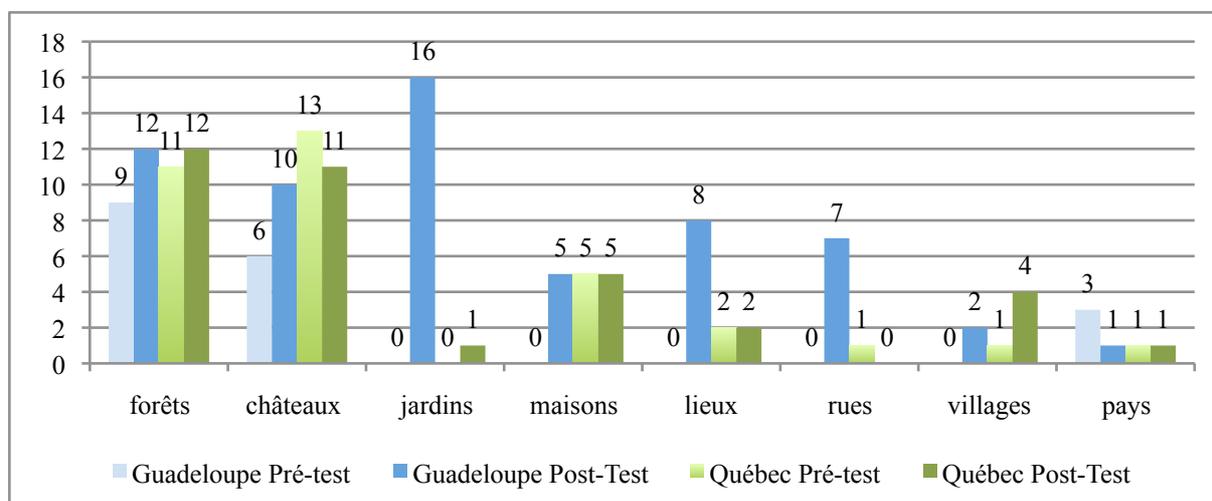


Graphique 4 : Fréquence d'apparition des personnages relatifs aux contes

Concernant les élèves de Guadeloupe, on peut observer que le nombre de personnages qu'ils proposent dans la catégorie « contes créoles » subit une augmentation considérable (on passe de 16 à 60 noms de personnages au total pour l'ensemble de la classe), ce qui peut être interprété comme une connaissance contextuelle plus experte de ces élèves. Les élèves du Québec proposent également quelques noms de personnages de contes créoles au post-test. Cela montre qu'ils ont enrichi leurs connaissances sur les personnages de contes en proposant des noms de personnages de contes créoles, et que leur connaissance devient multicontextuelle. Pour la catégorie « conte québécois », on peut observer que les élèves des deux territoires proposent quelques exemples, et ce, uniquement au post-test. L'expérimentation a donc permis aux élèves des deux territoires d'avoir une connaissance plus contextuelle, mais aussi multicontextuelle. Concernant les noms de personnages de contes classiques en général, on peut observer que, si le nombre de noms diminue entre le pré-test et le post-test pour les deux classes, cette catégorie reste présente et témoigne d'une connaissance acontextuelle initiale qui est toujours présente en fin d'expérimentation. Concernant les types d'« humains », d'« animaux et de « créatures », on ne note pas de différences importantes entre le pré-test et le post-test et entre les territoires. Le nombre de type d'humains est cependant plus élevé que celui d'animaux et de créatures. Enfin, on peut relever que les élèves des deux territoires proposent des caractéristiques des personnages au post-test, ce qui montre une connaissance plus experte, plus complète et plus fine des personnages de contes de façon générale. Ainsi, on peut dire que les élèves de Guadeloupe sont passés d'une connaissance spontanée contextuelle et acontextuelle à une connaissance multicontextuelle et experte. Quant aux élèves du Québec, ils sont passés d'une connaissance spontanée acontextuelle à une connaissance multicontextuelle et experte.

3.4. Question n°7 : « Dans quel type de lieux se passent généralement les contes ? »

Cette question visait à identifier les différents types de lieux qui structurent l'univers du conte chez les élèves participant à l'expérimentation. Au pré-test, tous les élèves du Québec ont fait des propositions, quatre élèves de Guadeloupe n'ont pas répondu à cette question et une réponse a été considérée comme « hors sujet ». En effet, cette dernière a été rejetée car l'élève a donné des lieux où on lisait les contes (tels que l'école, la chambre ou les médiathèques), et non pas les lieux où se déroulaient les contes. Au post-test, tous les participants des deux territoires ont suggéré des exemples de lieux représentatifs du conte pour eux. Le graphique 5 illustre la fréquence des noms de lieux proposés pour cette réponse.



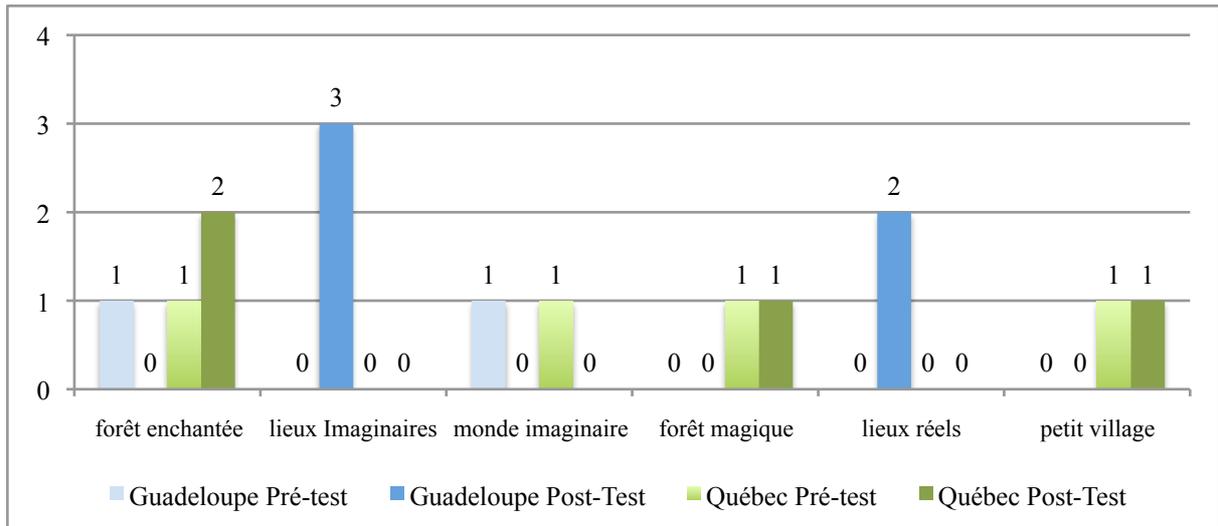
Graphique 5 : Fréquence d'apparition des types de lieux

En fonction de la fréquence des noms de lieux dans les réponses des élèves à cette question (cf. Annexe 10), deux lieux typiques d'un conte ressortent très largement au final : *forêts* et *châteaux* (respectivement 44 fois et 40 fois, si l'on fait la somme de toutes les réponses des élèves des deux territoires au pré-test et au post-test). Ces deux lieux peuvent être considérés comme des lieux typiques, pour les élèves interrogés, dans lesquels peuvent se dérouler un conte et être rattachés à une connaissance acontextuelle et spontanée des contes. Présents au pré-test comme au post-test, et ce, sur les deux territoires, on note par ailleurs qu'il n'y a pas de différence quantitative importante en fonction du moment de passation du test. Ensuite quatre autres lieux apparaissent, dont deux sont présents dans le conte créole étudié (*jardins* et *rues*) et deux autres dans le conte québécois étudié (*maisons* et *villages*). Ces quatre mots peuvent être rattachés à une connaissance contextuelle des élèves de chaque territoire.

En Guadeloupe, on peut observer que les mots *jardins* et *rues* ne sont pas présents dans les réponses des élèves au pré-test et qu'ils apparaissent de manière importante lors du post-test (16 fois le mot *jardins* et 7 fois le mot *rues*). Il est notable qu'une grande partie des élèves en Guadeloupe ont donné l'exemple du *jardin* au post-test en montrant ainsi une connaissance plus contextuelle des lieux possibles dans lesquels se déroulent des contes. De plus, les mots *maisons* et *villages*, présents dans le conte québécois apparaissent aussi dans les réponses des élèves guadeloupéens au post-test (respectivement 5 fois et 2 fois) alors qu'ils n'apparaissaient pas au pré-test. On peut supposer qu'ils ont pris en considération les lieux du conte québécois étudié par leurs homologues dans leurs réponses, et donc qu'ils ont une connaissance multicontextuelle, puisqu'au post-test, certains proposent des lieux des contes classiques, des contes créoles et québécois étudiés.

Au Québec, les élèves proposent un peu plus le mot *villages* au post-test. On passe de 1 fois à 4 fois, tandis que le mot *maisons* apparaît 5 fois au pré-test et au post-test. On peut relever l'apparition une seule fois du mot *jardins* dans les réponses des élèves du Québec au post-test. On peut considérer que si les élèves du Québec interrogés ont initialement une connaissance acontextuelle des lieux des contes, ils augmentent un peu leurs propositions à la suite de l'étude du conte québécois et acquièrent une connaissance plus contextuelle. Par contre, les lieux du conte créole étudié n'apparaissent que de manière anecdotique dans leur réponse, n'attestant pas d'une connaissance multicontextuelle.

En outre, en tenant compte des adjectifs que les élèves ont apposés aux différents noms de lieux dans leur réponse en leur attribuant des caractéristiques qualitatives, comme : *forêts enchantées et magiques* ; *châteaux habités et magiques* ; *maisons invivables, hantées, vieilles, de campagne et de luxe*, on peut noter un certain niveau d'expertise chez ces élèves et la distinction entre des lieux imaginaires et des lieux réels. Le graphique 6 illustre les réponses qui ont été obtenues au moins deux fois.



Graphique 6 : Fréquence d'apparition des types de lieux avec des adjectifs

Ces lieux, qu'ils soient mythiques ou réels, constituent un espace symbolique qui relie souvent les moments clés des emplacements et des déplacements des personnages dans une histoire. En résumé, les résultats à cette question nous indiquent que les participants à notre expérimentation élisent au départ plutôt des éléments du réel, même si souvent les lieux réels pour le lecteur, peuvent se mêler à l'imaginaire. Par exemple, la forêt, lieu du « réel », peut par ailleurs être un lieu d'exploration et d'imagination, et être associé dans un conte, comme à un lieu où se nouent des intrigues, caractérisées par des rencontres, belles, magiques, dangereuses, etc. De ce fait, il semble ainsi que, durant cette itération, les élèves ont eu l'occasion de s'approprier des savoirs contextuels et d'élargir leurs connaissances sur la notion de lieux dans un conte.

4. Analyse du niveau d'expertise et de contextualité des réponses des élèves

Cette expérimentation avait comme objectif de faire collaborer deux classes, l'une au Québec et l'autre en Guadeloupe, autour d'un objet d'enseignement, le conte. Elle s'est déroulée sur plus d'un mois et les élèves ont étudié chacun un conte issu de leur environnement culturel (*Rose Latulipe* pour le Québec et *Compère Zamba voulait tromper Compère Lapin* pour la Guadeloupe). Chacune des deux classes a étudié son conte respectif et des temps de travail et d'échanges entre des groupes d'élèves sur une même thématique (aussi appelé *équipe-miroir*) ont été planifiés. Cinq équipes-miroirs ont été constituées et ont travaillé sur les cinq thématiques suivantes : les expressions et le lexique, les personnages, les lieux, le schéma narratif et les références culturelles. Avant et après l'expérimentation, tous les élèves des deux classes participant à l'expérimentation ont eu à compléter un questionnaire sur le conte en général afin d'évaluer leurs connaissances initiales et finales. Nous avons choisi d'analyser dans le cadre de cet article leurs réponses aux quatre questions suivantes :

- Question n° 3 : Pour toi, qu'est-ce qu'un conte ? Peux-tu expliquer ce qu'est un conte pour toi en quelques phrases ?
- Question n°5 : Quels sont les mots et les expressions souvent utilisées dans un conte ? Peux-tu donner quelques exemples de mots et d'expressions que l'on retrouve souvent dans un conte ?
- Question n°6 : Quels sont les personnages que l'on retrouve souvent dans un conte ? Peux-tu donner quelques exemples de noms de personnages de contes que tu connais ?
- Question n°7 : Dans quels types de lieux se passent généralement les contes ? Peux-tu donner quelques exemples de lieux dans lesquels se déroulent des contes ?

On peut observer que, pour chaque question posée, quelques élèves en Guadeloupe ne répondaient pas lors du pré-test alors qu'ils ont répondu à toutes les questions lors du post-test. Ce résultat peut être interprété comme un manque de connaissances initiales ou, potentiellement, comme une peur de se tromper qui a été « dépassée » à la fin de l'expérimentation. Concernant les élèves du Québec, ils ont tous répondu à chaque question tant au pré-test qu'au post-test. L'hypothèse qui pourrait être faite, quant à ces divergences, serait que les élèves québécois avaient peut-être une connaissance plus approfondie du conte au départ que leurs homologues guadeloupéens.

Afin d'évaluer les réponses des élèves à chaque question, nous avons choisi d'utiliser deux échelles de notation, la première évaluant le niveau de contextualité de la réponse, et la seconde le niveau d'expertise. Concernant le niveau de contextualité, nous avons identifié quatre catégories. Nous avons qualifié de connaissance *acontextuelle*, les réponses étrangères au contexte culturel de l'élève. Les réponses dites *contextuelles* apportent des éléments en lien avec les contextes culturels proches des élèves et du conte étudié. Les réponses *bicontextuelles* correspondent à des connaissances du conte appartenant à deux contextes différents, soit du conte en général et du conte étudié en classe, soit des deux contes étudiés. Enfin, les réponses dites *multicontextuelles* font apparaître des éléments du conte en général, et des deux contes étudiés en classe. Il s'agit donc de connaissances issues de trois contextes différents (général, guadeloupéen et québécois).

Concernant le niveau d'expertise, plusieurs éléments ont été pris en considération en fonction des questions. Le nombre d'éléments, la précision des informations, la diversité des réponses ont constitué des indicateurs pour classer les réponses selon trois niveaux. Le niveau *spontané* regroupe des réponses simples et connues de tous, avec peu d'éléments et de précision. Le niveau *confirmé* rassemble des réponses qui présentent plus d'informations et de précisions. Enfin le niveau *expert* réunit des réponses qui témoignent d'une connaissance riche, fournie, précise et diversifiée sur le conte faisant même apparaître une capacité de catégorisation fine.

Le tableau 2 propose une classification générale des réponses des élèves des deux territoires aux deux moments d'évaluation. Nous avons choisi de faire apparaître uniquement les deux tendances générales les plus quantitativement représentatives en indiquant entre parenthèses le nombre de types de réponses relevées chez les élèves (pour plus de précisions, voir les graphiques illustrant l'ensemble des réponses aux quatre questions posées en Annexe 11). À titre de rappel, les élèves de la Guadeloupe ayant participé à l'étude sont au nombre de 20 et ceux du Québec au nombre de 15. Les chiffres présentés dans le tableau 2 ci-dessous sont donc à considérer en fonction du nombre d'élèves pour chacune des classes.

		Guadeloupe		Québec	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Question n°3 (conte)	Contextualité	acontextuelle (11) contextuelle (3)	acontextuelle (10) contextuelle (7)	acontextuelle (12) contextuelle (3)	bicontextuelle (7) acontextuelle (5)
	Expertise	spontanée (11) expert (3)	spontanée (9) confirmée (6)	spontanée (10) confirmée (5)	confirmée (12) spontanée (2)
Question n°5 (mots et expressions)	Contextualité	acontextuelle (8) contextuelle (2)	contextuelle (10) bicontextuelle (9)	acontextuelle (9)	acontextuelle (10) contextuelle (1)
	Expertise	spontanée (8) confirmée (2)	experte (10) confirmée (9)	spontanée (5) confirmée (4)	spontanée (7) experte (2)
Question n°6 (personnages)	Contextualité	acontextuelle (7) contextuelle (7)	bicontextuelle (9) multicontextuelle (5)	acontextuelle (15)	acontextuelle (8) bicontextuelle (5)
	Expertise	spontanée (9) confirmée (8)	confirmée (11) spontanée (8)	spontanée (7) confirmée (7)	spontanée (10) confirmée (4)
Question n°7 (lieux)	Contextualité	acontextuelle (11) contextuelle (3)	bicontextuelle (11) multicontextuelle (7)	acontextuelle (13) bicontextuelle (2)	acontextuelle (7) bicontextuelle (7)
	Expertise	spontanée (11) confirmée (4)	confirmée (11) experte (6)	confirmée (12) spontanée (3)	confirmée (9) spontanée (6)

Tableau 2 : Tendances générales des types de connaissances en fonction des questions, des lieux et des moments d'évaluation

Concernant le niveau de contextualité des réponses, il ressort de l'analyse des résultats que la majorité des élèves pour les quatre questions posées mobilise des connaissances acontextuelles au pré-test. Par exemple, pour la question n°3, un élève de Guadeloupe répond : *un conte, c'est une histoire pour les enfants* ; un autre au Québec : *un conte est une fausse histoire souvent on la raconte à l'enfant*. Certaines réponses au pré-test en Guadeloupe montrent que les élèves mobilisent aussi des connaissances bicontextuelles pour chacune des questions. Par exemple, pour la question n°5, un élève propose la réponse suivante : *il était une fois, Yékrik Yékrak*. Au Québec, seules deux questions font apparaître des réponses attestant de connaissances de type contextuel (pour la question n°3 : *une histoire de princesse et de chevalier*) ou bicontextuel (pour la question n°7 : *dans les forêts, dans un château, dans un petit village lointain, dans une maison hantée*).

Au post-test en Guadeloupe, on peut observer une transformation des conceptions des élèves dans la mesure où les réponses deviennent majoritairement soit contextuelles (par exemple, pour la question n°6, un élève répond : *Kompè Lapin, Kompè Zamba*), soit bicontextuelles (pour la question n°6, un élève répond : *Kompè Lapin, Kompè Zamba et le Diable* ; un autre propose : *Kompè Lapin, Kompè Zamba, Blanche neige, le Chaperon rouge, Cendrillon, la Belle et la Bête, ti Sapotille, ti Désodié*), voire multicontextuelles (pour la question n°6, un élève répond : *Kompè Lapin, Kompè Zamba, Rose Latulipe, le Diable, Pinoquio, la reine des neiges, Vayana, Judy dans Zootopie*). Au post-test au Québec, on peut également observer une transformation des conceptions des élèves dans la mesure où les réponses deviennent majoritairement soit acontextuelles (par exemple, pour la question n°7, un élève répond : *forêt enchantée, château*), soit bicontextuelles (pour la question n°7, un élève répond : *dans un village, dans la forêt* ; un autre propose : *les château, dans la forêt, palais et maisons*), voire

multicontextuelles (pour la question n°7, un élève répond : *forêt, jardin, château, village*). Cela montre que les élèves des deux territoires ont pu renforcer leurs connaissances à la fois en lien avec le conte étudié issu de leur contexte et celui étudié par l'autre classe.

Les élèves de Guadeloupe ont conservé uniquement une connaissance majoritairement acontextuelle à la question n°3 (un élève répond : *un livre, une histoire*), alors que les élèves du Québec ont conservé une connaissance plus acontextuelle aux questions n°5 (un élève répond : *il était une fois*), n°6 (un élève répond : *la petite sirène, Raiponce, Blanche neige, la belle au bois dormant*) et n°7 (un élève répond : *château, forêt*). On peut expliquer ce résultat par le fait que le conte choisi pour l'expérimentation au Québec possède les mêmes caractéristiques que celles des contes classiques généralement rencontrés par les élèves québécois. En effet, ceux-ci respectent notamment la structure du schéma narratif. Quant aux contes créoles, ils possèdent des caractéristiques différentes des contes classiques. Cet élément sera donc à prendre en considération dans la perspective de futures itérations confrontant des contextes sur cet objet d'enseignement.

Concernant le niveau d'expertise des réponses au pré-test, on observe que toutes les réponses des élèves aux quatre questions sont d'un niveau spontané dans les deux territoires, sauf pour la question n°7 où les élèves du Québec, dès le pré-test possède une connaissance majoritairement d'un niveau confirmé (un élève répond : *dans un pays imaginaire, dans des maisons invivables (histoire triste), dans un château habité*). Pour cette question portant sur les lieux, les élèves du Québec proposent un nombre de lieux déjà important au pré-test (un élève répond : *dans les forêts, dans un château, dans un petit village lointain, dans une maison hantée*) et ils distinguent des lieux réels des lieux imaginaires (un élève répond : *à l'école, dans l'espace, dans une maison, dans la rue, dans un monde imaginaire*), ce qui n'est pas le cas de leurs homologues guadeloupéens. On peut souligner également que le nombre de réponses des élèves de Guadeloupe au pré-test à la question n°6 portant sur les personnages révèle une connaissance confirmée et les élèves proposent déjà, avant même l'expérimentation, des personnages connus des contes créoles (un élève répond : *la reine, le chevalier, le prince, un château, Kompè Zamba, Kompè Chouval, Kompè Lapen, Kompè Taureau*). Ensuite, on peut noter qu'au post-test, la quasi-totalité des réponses dénote un niveau d'expertise plus élevé de type confirmé (par exemple, à la question n°6, un élève en Guadeloupe répond : *Kompè Lapin, Kompè Zamba, Ti Sapotille, Soukounyan, la diablesse, bèt a man ibè, volant, les princesses, les princes* ; et un élève au Québec répond : *des princesses comme Cendrillon, belle et on retrouve aussi des méchants comme le diable dans Rose Tulipe et le loup dans les trois petits cochons*), voire expert (par exemple, à la question n°5, un élève en Guadeloupe répond : *dans les conte on peut utiliser des expressions comme Yekrik Yekrak, Yemistikrik Yemistikrak, Est-ce que la cour dort ? Non. La cour ne dort pas. C'est Isidor qui dort sur un oreiller en or. Pour deux sous d'or* ; et un élève au Québec répond : *il était une fois, il y a bien longtemps pour débiter, Mistikrik mistikrak pour garder l'attention*). Cela montre un effet positif de l'expérimentation sur la qualité des réponses. La majorité des élèves en Guadeloupe conserve un niveau spontané pour la question n°3 (un élève répond : *c'est une histoire inventée*), et au Québec pour les questions n°5 (un élève répond : *c'était une fois, depuis ce temps*) et n°6 (un élève répond : *Le père Noël, Blanche neige, la fée des dents*).

On peut noter que l'évolution des conceptions des élèves du Québec est moindre que celles des élèves de la Guadeloupe en général (cf. Annexe 11). Nous expliquons cela en partie par le fait que les spécificités du conte québécois sont peut-être plus proches de celles des contes classiques et connus de toutes et tous, alors que celles du conte guadeloupéen sont peut-être plus spécifiques, originales et distinctes des contes classiques. Ainsi, dans la construction de

scénarios pédagogiques reposant sur la confrontation de contextes, il semble important de pouvoir tenir compte des écarts entre les conceptions initiales et spontanées des personnes issues de deux contextes différents. Il s'agit de choisir des objets de contextes particuliers qui diffèrent considérablement des conceptions initiales des élèves afin que la confrontation des contextes puisse enrichir leurs conceptions respectives. Dans le cadre de cette étude, le choix du conte québécois « Rose Latulipe » n'était peut-être pas assez éloigné des contes classiques, alors que c'était plus le cas pour le conte guadeloupéen.

Ainsi, l'évaluation de la contextualité et de l'expertise des réponses données par les élèves des deux territoires révèle un niveau plus élevé au post-test qu'au pré-test, ce qui confirme que la création d'un scénario pédagogique susceptible de produire des effets de contexte (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013) entre les élèves de deux classes de deux contextes différents sur un objet d'enseignement particulier enrichit les conceptions des élèves des deux contextes.

5. Conclusion

D'un point de vue didactique, les premières analyses résultant des données recueillies dans le cadre de l'itération langue, valident en partie les conclusions d'expérimentations déjà réalisées, notamment dans le cadre des sciences de la vie et de la terre (Forissier, 2015), qui avancent l'idée que la conception d'un scénario pédagogique basé sur des effets de contextes peut favoriser les apprentissages et enrichir les conceptions des apprenants. L'étude d'un même objet par confrontation de contextes différents semble pertinente et permet d'accroître les connaissances des élèves sur l'objet en question, en leur permettant de passer de connaissances acontextuelles et spontanée (uniquement liées à un environnement culturel très généralisé) à des connaissances soit contextuelles (uniquement liées à leur propre contexte et à l'étude du conte en classe), soit bicontextuelles (liées à leur contexte et à celui de l'autre contexte, ou de leur contexte et de l'environnement culturel très général et commun), voire à des connaissances multicontextuelles (liées à l'environnement culturel général, à leur propre environnement et à celui des élèves de l'autre territoire). Cette approche permet ainsi aux élèves de déceler ce qui relève pleinement de la notion à l'étude, tout en percevant comment cet objet revêt des caractéristiques spécifiques en fonction du contexte où il est étudié. De fait, la démarche promeut également une évolution des conceptions de spontanées à expertes. Il est fondamental d'insister sur le postulat initial de la recherche qui repose sur le fait que la confrontation des contextes, pour être efficace, ne se fait pas de façon « artificielle » (présentation de contextes différents par l'enseignant) mais s'ancre dans les réalités contrastées des élèves qui s'inscrivent ainsi dans une démarche d'investigation, particulièrement motivante où tous les points de vue sont possibles.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : Types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Aubert de Gaspé, P. (fils) (2006). La Légende de Rose Latulipe. *Le Chercheur de trésor ou l'influence d'un livre*. Montréal : Bibliothèque et archives nationales du Québec.
- Arizpe, E. et Styles, M. (2016). *Children Reading Picturebooks. Interpreting visual texts* (2^e éd). Londres : Routledge
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bigot, D. (2011). De la norme grammaticale du français parlé au Québec. *Arborescences : revue d'études françaises*, 1, 1-18.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des Contes de Fées*. Paris : Editions Robert Laffont.
- Boimare, (1992). Lire les mythes pour guérir la peur d'apprendre. *Cahiers pédagogiques*,

« La Motivation ».

- Bourdeau, J. (2017). *The DBR methodology for the study of context in learning*. Communication présentée International and Interdisciplinary Conference on Modeling and Using Context.
- Césaire, I. (1981). "Littérature orale et contes." *L'historial antillais, Guadeloupe et Martinique. Des Îles aux homes. Tome 1*. Point-à-Pitre : Dajani Editions. 479-490.
- Collectif Littorale (2011). *Le conte : témoin du temps, observateur du présent*. Montréal : Planète Rebelle.
- Combaret du Brès, M. de et Saubrenat, J. (trad.) (1981). *Le Roman de Renart*, 2 vol. Paris : U.G.E.
- Cormier, E. (2006). *Diable et diableries : l'identité québécoise à travers les contes de chasse-galerie*. Mémoire présenté au Département d'études françaises de l'Université de Montréal sous la direction de M. Cambron.
- Delcroix, A. Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques. Approches théoriques* (p. 141-185). Paris: L'Harmattan.
- Demers, J. et Gauvain, L. (1976). Cinq versions de Rose Latulipe. *Conte parlé, conte écrit*, 12, 1-2, p.25-50. Montréal : Presses universitaires de Montréal.
- Denzin, N.-K. et Lincoln, Y.-S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Dans N.-K. Denzin et Y.-S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (p. 1-32). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research : An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Diabaté, A. (2014). Didactique du conte et enseignement-apprentissage du français langue de scolarisation à l'école élémentaire : état des lieux et perspectives. *Sudlangues*, 21, Consulté le 1 mars 2018 à l'adresse suivante : http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/Didactique_du_contes_A_l_A_c_cole_A_c_lA_c_m_entaireRTN.pdf.
- Forissier, T. (2015). Conceptions d'étudiants scientifiques de Guadeloupe sur l'Observation de l'Orientation de la lune et des saisons climatiques. Dans A. Delcroix, J.-Y. Cariou, H. Ferriere et B. Jeannot-Fourcaud (dir.), *Apprentissages, éducation, socialisation et contextualisation didactique: approches plurielles* (p. 163-187). Paris : L'Harmattan.
- Forissier, T., Bourdeau, J. et Psyché, V. (2018). Quand les contextes se comparent et se parlent. *Contextes et Didactiques*, 10, 111-122.
- Gardes-Tamine, J. (1998). *La Grammaire, tome 2 : la syntaxe*. Paris : Armand Colin.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillou, M. (2014). *Culture et lecture*. Lille : Canopé.
- Hazaël-Massieux, G. et Hazaël-Massieux, M.-C. (1996). Quel français parle-t-on aux Antilles ? Dans D. de Robillard et M. Beniamino (dir.), *le français dans l'espace francophone* (p. 665-687). Paris : Champion.
- Jardel, J.-P. (1977). *Le conte créole*. Sainte-Marie, Martinique/Université de Montréal : Centre de Recherches Caraïbes, Fonds Saint-Jacques.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique. Outils conceptuels et didactiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lévi-Strauss, C. (1973). La structure et la forme. Réflexions sur un ouvrage de Vladimir Propp. Chapitre 8. *Anthropologie structurale II* (p. 139-173). Paris, France : Plon.
- Ludwig, R., Pouillet, H. et Bruneau-Ludwig, F. (2006). Le français guadeloupéen. Dans R.

- Confinat et R. Damoiseau (dir.), *À l'arpenteur inspiré. Mélanges offerts à Jean Bernabé* (p. 155-173). Matoury : Ibis Rouge éditions.
- Moeschler, J. et Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Armand Colin.
- Popet, A. et Roques, E. (2000). *Le Conte au Service de la Langue, cycle 2-cycle 3*. Paris : Éditions Retz.
- Propp, V. (1958). *Morphologie du conte*. Paris : Seuil/Points.
- Relouzat, R. (1989). *Le référent ethnoculturel dans le conte créole*. Paris : L'Harmattan
- Relouzat, R. (1998). *Tradition Orale et Imaginaire Créole*. Matoury : Ibis Rouge éditions.
- Santerre, L. (1981). Le français québécois, langue ou dialecte ? *Québec français*, 41, 26-27.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Senghor, L.-S. et Sadj, A. (1953). *La Belle Histoire de Leuk-le-lièvre*. Paris : Hachette.
- Windmüller, F. (2008). Étude de l'adaptation interculturelle d'un conte commun à diverses cultures étrangères. L'exemple du *Petit Chaperon rouge*. Approche didactique et exploitation pédagogique. Recherche et pratiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'Apliut*, 17. Disponible sur <https://apliut.revues.org/1277>.
- Yavuz, F. et Celik, G.Y. (2017). Using fairy tales as a model to enhance learners' writing organization skill. *International Journal of Learning and Teaching*, 9(3), 349-353.
- Zarior, S. (2016). Le conte, un outil au service de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère. *Tradtec*, 15, 325-336.

Annexe 1 : Conte guadeloupéen « Compère Zamba voulait tromper Compère Lapin »

Yé krik... Yé krak...

Yé mistikrik... Yé mistikrak...

Compère Lapin et Compère Zamba avaient toujours du mal à se comprendre mais ils étaient sans cesse ensemble, il étaient inséparables.

Dés que l'on voyait Lapin, on était sûr de voir Zamba qui le suivait.

Lapin cultivait son jardin et obtenait toujours une bonne récolte. Zamba lui aussi était un cultivateur mais sa récolte n'était pas tellement bonne car il ne suivait pas les règles de la lune et n'entretenait pas son champ.

Il disait :

- Moi, je n'ai pas de temps à perdre dans un jardin.

Mwenmenm pa ni tan

Pou pèd an jaden

Pa konté si mwen

Pour sèklé jaden

Mais Zamba savait qu'il aurait toujours de quoi manger car Compère Lapin lui donnait toujours une part de sa récolte à ramener chez lui ainsi que les autres amis.

Seulement, quand les autres Compères ont remarqué que Zamba préférait traîner par les rues et n'était qu'un profiteur, ils décidèrent de ne plus rien lui donner.

Mwenmenm pa ni tan

Pou pèd an jaden

Pa konté si mwen

Pour sèklé jaden

Quand Zamba constata que personne ne lui donnait quoi que ce soit, il alla auprès de Lapin et lui dit :

- Compère Lapin, plutôt que chacun fasse son jardin de son côté et gaspille des surfaces, nous n'avons qu'à produire un jardin à deux. Ainsi nous ferons moins d'effort.
- C'est d'accord ! lui répondit Lapin.
- Et pour que nous ne connaissions pas de discorde, nous ferons ainsi : tout ce qui poussera vers le bas sera pour toi et ce qui poussera vers le haut sera pour moi.

Alors Zamba et Lapin coupèrent les arbres, labourèrent la terre. Mais quand arriva le moment de planter, Zamba disparut et Lapin dut tout planter tout seul. Zamba s'était fait passer pour malade.

Lapin planta des ignames, des patates, des malangas, des madères, du manioc...

Quand les plantes poussèrent, le jardin était beau. Zamba ne vint y arracher même pas un seul brin d'herbe.

Compère Lapin soigna le jardin, il sarcla à la houe, mit des tuteurs aux ignames et le tout, tout seul.

Et puis le moment de la récolte arriva. Zamba alla voir Lapin et lui dit :

- Compère Lapin, il nous faut aller récolter le jardin.
- C'est d'accord ! lui dit Lapin. Quand seras-tu prêt ?

Quand ils allèrent récolter, pendant que Lapin fouillait les racines Zamba regardait sous les feuilles et ne trouvait rien. Quand il vit la quantité de vivres que Lapin tirait du sol, il lui dit :

- Tu m'as trompé !
- Ce n'est pas de ma faute ! lui répondit Lapin. C'est toi-même qui as proposé que tout ce qui serait en haut serait à toi.
- Eh bien, l'année prochaine je veux tout ce qui est en bas et toi tu prendras ce qui est en haut ! dit Zamba.
- Sans problème ! répondit Lapin.

Comme la première fois, quand arriva le moment de planter Zamba disparut. Il fit encore croire qu'il était malade. Lapin planta tout le champ tout seul. Il planta des adors, de la papaye, des gourdes, des christophines, du melon, des concombres, des bananiers...

Compère Lapin fit tout l'entretien du jardin tout seul. Pas un jour il ne vit Compère Zamba.

Le jardin devint beau et tout le monde venait auprès de Compère Lapin pour l'admirer.

Et quand le moment de la récolte arriva Compère Zamba vint à son tout :

- Lapin, Lapin ! Allons récolter le jardin.
- C'est d'accord ! lui dit simplement Lapin.

Et Zamba vint avec sept sacs pour ramener sa récolte.

Pendant que Lapin cueillait les fruits de sa récolte sur les branches, Zamba fouillait. Et plus il creusait moins il trouvait.

**Être paresseux c'est contre soi même.
Seul l'effort et le travail paient.**

Annexe 2 : Conte québécois « Rose Latulipe »

L'histoire de Rose Latulipe est aussi terrifiante que mystérieuse. Même si elle remonte au XVIII^{ème} siècle, le destin tragique de cette jeune fille alimente encore aujourd'hui l'imaginaire collectif au Québec. C'était autour de l'an 1700. Pour ceux qui connaissent le petit village de Cloridorme, en Gaspésie, nul besoin de préciser l'allure de ce trou perdu plus longuement. Mais faisons-le quand même! Entre mer et montagnes, imaginons un petit amoncellement de cabanes hospitalières qui abritaient quelques familles de pêcheurs et de villageois, heureux de vivre et de défricher l'Amérique. À Cloridorme, qui ne s'amusait pas risquait de trouver le temps long. La petite Rose Latulipe était de celle qui préférait la fête. Elle profitait de chaque moment de bonheur qui s'offrait à elle. Plus que tout, elle aimait danser.

C'est son histoire que je vais vous conter. Cette histoire est bien réelle, croyez-moi, bien que la réalité ait largement dépassé la fiction.⁶

Rose était la fille unique d'un dénommé Latulipe. Celui-ci l'adorait, il tenait à elle comme à la prune de ses yeux. Et, il va sans dire, Latulipe ne pouvait rien refuser à sa fille.

À cette époque, pendant le carême, il était interdit de danser. Les quarante jours avant Pâques, on devait faire pénitence, et non s'amuser!

Rose était une jolie brunette, mais un peu éventée. Elle avait un amoureux nommé Gabriel, à qui elle était fiancée depuis peu. On avait fixé le mariage à Pâques. Rose aimait beaucoup les divertissements, si bien qu'un jour de Mardi gras, elle demanda à son père d'organiser une soirée de danse. Les quarante jours suivants, ce ne sera plus permis! Celui-ci accepta, bien sûr, mais il fit promettre à Rose que tous les invités seraient partis à minuit, car ce serait alors le Mercredi des Cendres. La soirée s'organisa : tout le monde vint veiller chez les Latulipe. Le violoneux du coin était là, tous dansaient, fêtaient et s'amusèrent.

Il pouvait être onze heures du soir, lorsque tout à coup, au milieu d'un cotillon, on frappa à la porte. C'était un monsieur vêtu d'un superbe capot de chat sauvage.

Il demanda au maître de la maison la permission de se divertir un peu.

- C'est trop d'honneur nous faire, avait dit Latulipe, dégraissez-vous, donnez-moi votre manteau, votre chapeau, vos gants... s'il vous plaît, on va faire déteiler votre cheval.

L'inconnu refusa de se dégrayer, prétextant qu'il ne resterait pas longtemps.

On lui offrit de l'eau-de-vie. L'inconnu n'eut pas l'air d'apprécier la boisson offerte. Il fit une grimace en l'avalant; car Latulipe, ayant manqué de bouteilles, avait vidé l'eau bénite de celle qu'il tenait à la main, et l'avait remplie d'alcool.

C'était un bel homme que cet étranger, mais il avait quelque chose de sournois dans les yeux.

Il invita la belle Rose à danser et ne l'abandonna pas de la soirée. Rose se laissa subjuguée par cet élégant jeune homme habillé de velours noir. Elle était la reine du bal.

Quant au pauvre Gabriel, renfrogné dans un coin, ne paraissait pas manger son avoine de trop bon appétit.

Une vieille tante, assise dans sa berceuse, observait la scène en disant son chapelet. À un certain moment, elle fit signe à Rose qu'elle voulait lui parler.

- Écoute, ma fille, lui dit-elle; j'aime pas ben ben ce monsieur, sois prudente. Quand il m'regarde avec mon chapelet, on dirait que ses yeux m'lancent des éclairs.

- Voyons donc, ma tante, dit Rose, continuez votre chapelet, et laissez les gens du monde s'amuser.

Minuit sonna. On oublia le Mercredi des Cendres.

- Encore une petite danse, dit l'étranger. Belle Rose, vous êtes si jolie, je vous veux. Soyez à moi pour toujours?

- Eh ben! oui, répondit-elle, un peu étourdiement.

- Donnez-moi votre main, dit-il, comme sceau de votre promesse.

Quand Rose lui présenta sa main, elle la retira aussitôt en poussant un petit cri, car elle s'était senti piquer; elle devint très pâle et dut abandonner la danse.

Mais l'étranger continuait ses galanteries auprès de la belle. Il lui offrit même un superbe collier en perles et en or : « Ôtez votre collier de verre, belle rose, et acceptez, pour l'amour de moi, ce collier de vraies perles. » Or, à ce collier de verre pendait une petite croix, et la pauvre fille refusait de l'ôter.

Pendant ce temps, deux jeunes gens qui étaient allés s'occuper du cheval de l'étranger avaient remarqué de bien étranges phénomènes. Le bel étalon noir était certes, une bien belle bête, mais pourquoi dégageait-il cette chaleur insupportable? Toute la neige sous ses sabots avait fondu. Ils rentrèrent donc et, discrètement, firent part à Latulipe de leurs observations.

Le curé, que Latulipe avait envoyé chercher, arriva; l'inconnu en tirant sur le fil du collier de verre de Rose l'avait rompu, et se préparait à saisir la pauvre fille, lorsque le curé, prompt comme l'éclair, s'écria d'une voix

⁶ Version adaptée du conte Rose Latulipe à des fins pédagogiques à partir de deux versions disponibles sur ces sites : <http://legendes-quebecoises.e-monsite.com/blog/cuisine/rose.html> et http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/Histoires_Endiablees_Cahier_enseignant.pdf.

tonnante :

- Qu'est-ce tu fais icitte, parmi les chrétiens?

- Cette jeune fille s'est donnée à moi et le sang qui a coulé de sa main est le sceau qui me l'attache pour toujours, répliqua Lucifer.

- Va-t'en, Satan, s'écria le curé. Il prononça des mots latins que personne ne comprit.

Le diable disparut aussitôt avec un bruit épouvantable en laissant une odeur de soufre dans la maison. Tout le monde au village comprit aussitôt que l'inconnu n'était nul autre que le diable, venu pour inciter les gens à danser passé minuit. Il avait gardé son chapeau pour cacher ses cornes et ses gants pour cacher ses griffes.

Cinq ans après, une foule de curieux s'étaient réunis dans l'église, de grand matin, pour assister aux funérailles d'une religieuse. Parmi l'assistance, un vieillard déplorait en sanglotant la mort d'une fille unique, et un jeune homme, en habit de deuil, faisait ses derniers adieux à celle qui fut autrefois sa fiancée : la malheureuse Rose Latulipe.

Annexe 4 : Protocole d'entretien avec les élèves sur leur dessin

Ce protocole court a pour objectif d'aider les chercheurs à préparer les entretiens individuels avec les enfants qui ont participé à l'expérimentation pour revenir sur les dessins qu'ils ont produit à la question n°4 « Dessine ce à quoi tu penses quand tu entends le mot "conte" ».

La durée de l'entretien est de 5 minutes pour chaque enfant.

Pour passer les entretiens, il faut choisir un espace isolé sans bruit dans l'école pour installer la caméra et accueillir l'élève. Le chercheur se met en face de l'élève. La caméra doit être placée devant l'élève.

Le chercheur lance l'enregistrement vidéo, salue l'élève, lui demande son prénom et son âge, clarifie les objectifs de l'entretien et il commence par présenter le dessin réalisé par l'élève lors du pré-test.

L'entretien est prévu en trois étapes et débute alors à partir de la phrase d'introduction suivante dite par le chercheur : « Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as dessiné ? ». Ensuite, l'élève explique ce qu'il a dessiné et le chercheur fait quelques relances afin que tous les éléments du dessin et leurs relations soient explicités.

Puis, une seconde question est posée à l'élève par le chercheur : « Pourquoi tu as décidé de représenter le conte avec ce dessin ? ». Cette question permet aux élèves d'évoquer la problématique de leur dessin.

Enfin, une troisième et dernière question est posée par le chercheur : « Est-ce que tu as déjà vu ça que tu as dessiné ? Si oui, où as-tu vu ce que tu as dessiné ? ». Si besoin, l'intervieweur relance des questions afin qu'il comprenne à quelle réalité le dessin fait référence.

Le chercheur répète le même processus avec l'élève pour le dessin qu'il a réalisé lors du post-test.

Dans un dernier temps, le chercheur peut poser les questions suivantes visant à comprendre le rapport qu'entretient l'élève avec le conte : « Est-ce que tu lis souvent des contes ? » ; « Est-ce que tu écris des contes ? » ; « Quand tu étais petit(e), quelqu'un te lisait-il des contes ? Si oui, c'était qui ? ».

Le chercheur remercie l'élève de sa participation et arrête l'enregistrement vidéo.

Annexe 5 : Exemples d'images proposées aux élèves

Annexe 6 : Fréquences d'apparitions des mots relatifs aux caractéristiques du conte

Caractéristiques des contes						
Catégories	Unités lexicales	Guadeloupe		Québec		Total
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	
Support	Livre	2	2	0	0	4
Culture	Existe dans différentes cultures	1	0	0	0	1
	Créole(s)	2	2	0	0	4
	Culture(s)	1	0	0	0	1
Uniquement réel	Existe	1	0	0	0	1
Uniquement irréel	N'existe pas	1	0	0	1	2
	Faits irréels	1	0	0	0	1
	Lieux irréels	0	1	0	0	1
	Lieux imaginaires	0	2	0	0	2
Irréel et réel	Monde imaginaire ou pas quelque fois	0	0	0	1	1
	Éléments fictifs et réels	0	0	0	1	1
	Personnage fictif ou réel	0	0	0	1	1
	Fragments réels	0	0	1	0	1
Période	Moyen-Âge	0	1	0	0	1
Histoire	Irréelle	0	1	0	1	2
	Magique	0	0	1	0	1
	Adorable	0	0	1	0	1
	Créative	0	0	1	0	1
	Courte	0	0	1	1	2
	Inspirée d'une histoire vraie ou non	0	0	1	1	2
	Vraie transformée en conte	0	0	0	1	1
	Coloriée	0	0	0	1	1
	Fictive	0	0	0	1	1
	Dans le passé	0	0	0	1	1
	Pas réaliste	0	0	0	1	1
	Classique	0	0	1	0	1
Fin	Termine bien ou mal	0	1	0	1	2
	Contient toujours une fin heureuse	0	0	1	0	1
	Une morale	0	1	0	1	2
Divers	Raconté par un spécialiste	0	1	0	0	1
	Lit avant le coucher	0	1	0	0	1
	Conteur écrit	0	1	0	0	1
	Utilisé pour les enfants	0	0	1	0	1
	Lecture des parents aux enfants	0	0	0	1	1
	Légende	0	0	0	2	2
	Rêve	0	0	0	1	1
	Film	0	0	0	1	1
	Présence de magie	0	0	0	1	1
	Bonheur et joie	0	0	0	1	1
	Courage	0	0	0	1	1
	Super cool	0	0	0	1	1
Total		9	14	9	23	55

Annexe 7 : Fréquences d'apparition des expressions relatives aux contes

Expressions du conte						
Catégories	Unités lexicales	Guadeloupe		Québec		Total
		Pré-test	Post-Test	Pré-test	Post-Test	
Début (temps et espace)	Il était une fois	8	9	6	6	29
	C'était une fois	0	0	0	1	1
	Il y a très longtemps	1	0	1	0	2
	Il y a longtemps	0	1	0	0	1
	Il y a bien longtemps	0	0	0	1	1
	Il y a fort longtemps	0	0	0	1	1
	Il y a	0	0	0	1	1
	Un beau jour dans un château	1	0	0	0	1
	Un beau jour	0	0	1	0	1
	un jour	1	1	0	0	2
	Dans un pays magique	0	0	0	1	1
	Dans un pays lointain	0	1	1	0	2
Milieu (déclenchement et péripéties)	par hasard	0	0	1	0	1
	jadis	0	0	1	0	1
	Soudain	0	0	1	1	2
	cependant	0	0	1	0	1
	Heureusement	0	0	0	2	2
	C'est à ce moment là que	0	0	0	1	1
	Tout à coup	0	0	3	1	4
	C'est alors que	0	0	1	0	1
mon prince vient me sauver à l'aide	0	0	1	0	1	
Fin	Depuis ce temps	0	0	0	1	1
	Ils vécurent heureux et (eurent) (eus) auront plein (beaucoup d') (nombreux) (plusieurs)enfants	0	0	2	2	4
Expression typique conte	Abracadabra	0	0	0	3	3
Expressions typiques contes créoles	Est-ce que la cour dort ?	1	4	0	0	5
	Non, la cour ne dort pas.	1	3	0	0	4
	C'est Isidor qui dort sur son oreiller d'or pour deux sous d'or (à Pointe d'or)	1	2	0	0	3
	Dlo doubout	1	1	0	0	2
	Dlo doubout, Canne	0	1	0	0	1
	Dlo pann	1	1	0	0	2
	Dlo pann, Coco	0	1	0	0	1
	Yékrik Yékrak	1	20	0	0	21
	Yémistikri(k) Yémistikra(k)	1	19	0	0	20
	Mistikrak mistikrik	0	0	0	1	1
	Krik Krak (croque)	1	0	0	1	2
Gendanm an ban dlo	0	1		0	1	
Expressions québécoises	Va tile chair (s'asseoir à une table)	0	1		0	1
	Tire-toi une bûche (va prendre une chaise : va te tirer une bûche)	0	0	0	2	2
	Qu'est-ce tu fais icitte?	0	0	0	1	1

Expressions françaises	Dormir comme une bûche	0	0	1	0	1
	Chercher une aiguille dans une botte de foin	0	0	1	0	1
Autres expressions	Tu cognes dedans ce qui veut dire qu'il est endormi	0	0	1	0	1
	Cayer des bras	0	0	0	1	1
	Il avait un air de leveuf	0	0	0	1	1
Fonction des expressions	<i>Garder l'attention</i>	0	0	0	1	1
	<i>Attirer l'attention</i>	0	2		0	2
	<i>Débuter</i>	0	0	0	1	1
Total		19	68	23	31	138

Annexe 8 : Fréquences d'apparition des mots relatifs aux contes

Catégories	Unités lexicales	Mots du conte				Total
		Guadeloupe		Québec		
		Pré-test	Post-Test	Pré-test	Post-Test	
Lieux	Château	2	0	0	0	2
	Forêt magnifique	0	0	1	0	1
	Royaume	0	0	1	0	1
Objet	Carrosse	1	0	0	0	1
	Cloche	1	0	0	0	1
	Couronne	1	0	0	0	1
Personnages	Nains	1	0	0	0	1
	Princesse	1	0	1	0	2
	Sorcière	1	0	0	0	1
	La petite Brunette	0	2	0	0	2
	Charmante jeune fille	0	0	0	1	1
	Jolie mademoiselle	0	0	0	1	1
	Titi	0	1	0	0	1
Prince	0	0	1	0	1	
Territoire	Antillais	0	1	0	0	1
	Créole	0	1	0	0	1
	Français	0	2	0	0	2
Autres	Magie	0	0	1	0	1
Total		8	7	5	2	22

Annexe 9 : Fréquences d'apparition des personnages relatifs aux contes

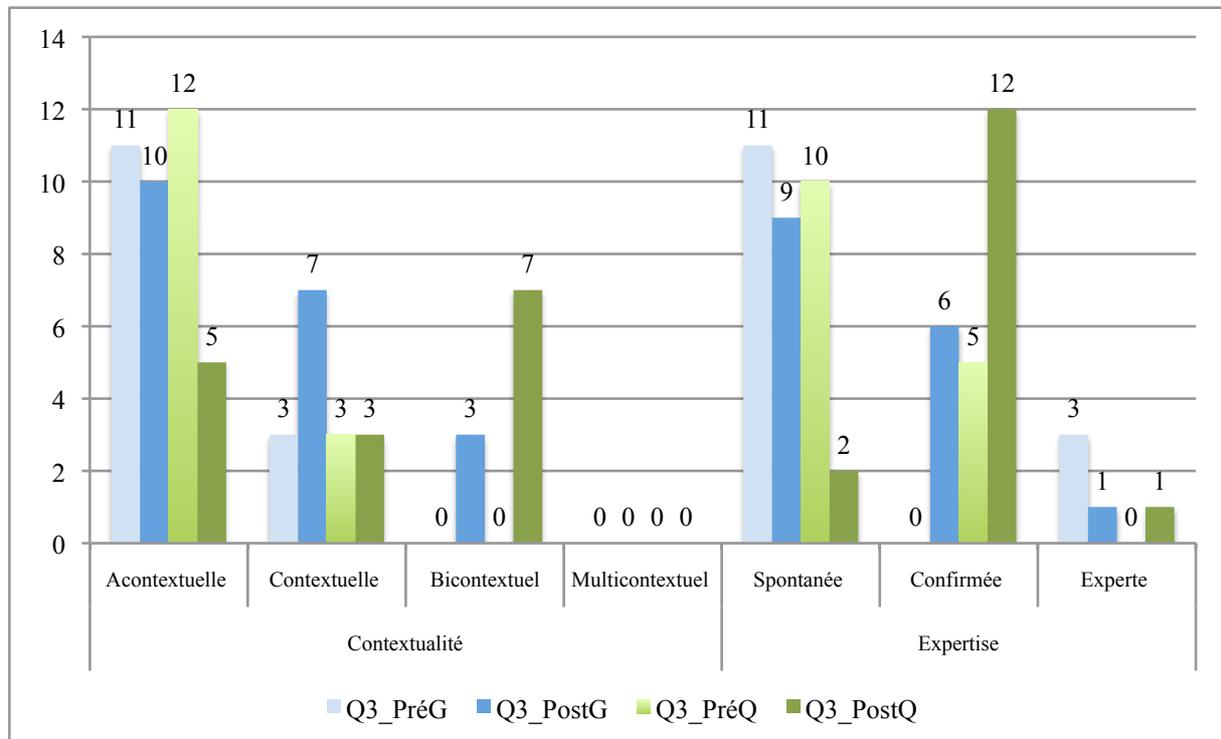
Catégories	Unités lexicales	Personnage de contes				Total
		Guadeloupe		Québec		
		Pré-test	Post-Test	Pré-test	Post-Test	
Personnages de contes créoles	Konpe Lapin	10	22	0	1	33
	Konpe Zamba	4	20	0	1	25
	Konpe Taureau	1	0	0	0	1
	Konpe Chauval	1	0	0	0	1
	La Diabliesse	0	1	0	0	1
	Ti Derodie	0	4	0	0	4
	Ti Sapotille	0	5	0	0	5
	Ti Jean	0	1	0	0	1
	Ti diable	0	2	0	0	2
	Compère	0	2	0	4	6
	Bet-a-Man-Ibè	0	1	0	0	1
	Soukounyan	0	1	0	0	1
	Volant	0	1	0	0	1
	Personnages du conte québécois	Diabale	0	3	0	4
Rose Latulipe		0	7	0	2	9
Personnages de contes connus	Belle	2	0	1	1	4
	Belle et le clochard	1	0	0	0	1
	Belle et la Bête	4	1	2	0	7
	La Belle au bois dormant	0	1	0	1	2
	Fée des dents	0	0	0	1	1
	Fée clochette	3		1	0	4
	Petite sirène	3	1	1	2	7
	Reine des neiges	2	1	0		3
	Blanche Neige	4	3	0	2	9
	Blanche Neige et les sept nains	2	1	2	0	5
	Petit chaperon rouge	2	3	1	0	6
	Raiponce	5	1	2	1	9
	Cendrillon	3	2	5	2	12
	Marraine de Cendrillon	0	0	0	1	1
	Ariel	1	0	2	0	3
	Aurore	1	0	0	0	1
	Pinokio	1	1	0	0	2
	Vaiana	1	1	0	0	2
	Alice au pays des merveilles	0	0	2	0	2
	Prince Jack	0	0	2	0	2
	Romeo et Juliette	0	0	1	0	1
	La souris verte	0	0	1	0	1
	Les gourmands	0	0	1	0	1
	Les trois petits cochons	0	0	3	1	4
	Boucles d'or	0	0	1	0	1
	Mickey Mouse	0	0	1	0	1
	Judy	0	1	0	0	1
	Les Schtroumpfs	0	1	0	1	2
	Père Noël	0	0	0	1	1

	Capitaine Crochet	0	0	0	1	1
	Jim Mathieu	0	0	1	0	1
	Dracula	0	1	0	0	1
Types d'humains	Fées	2	0	2	1	5
	Rois	1	2	3	1	7
	Reine	2	2	3	1	8
	Princesses	4	5	8	9	26
	Princes	3	4	4	2	13
	Chevalier	2	0	4	3	9
	Sorcière	1	1	0	0	2
	Garde	1	0	0	0	1
	Nains	0	0	1	1	2
	Soldat	0	0	0	1	1
Type d'animaux	Loup	0	0	1	1	2
	Cigale	0	0	1	0	1
	Fourmis	0	0	1	0	1
	Cochon	0	0	1	1	2
	Lapin	0	2	0	2	4
Type de monstres	Dragons	2	1	4	4	11
	Monstres	1	1	1	1	4
	Ogre	1	0	0	0	1
	Elfe	0	0	1	0	1
	Lutin	0	0	1	1	2
	Loup-garou	0	0	0	2	2
	Cheval-loup	0	0	0	1	1
	Fantôme	0	0	0	1	1
Caractéristiques des personnages	Animaux	0	3	0	4	7
	Humains	0	3	0	1	4
	Fille	0	0	0	1	1
	Garçon	0	0	0	1	1
	Drôles	0	1	0	0	1
	Fantastiques	0	1	0	0	1
	Gentils	0	1	0	0	1
	Réels	0	1	0	0	1
	Inventées	0	1	0	0	1
	Méchants	0	3	0	2	5
	Imaginaires	0	0	0	1	1
	Fictifs	0	0	0	2	2
	Maléfique	0	0	1	0	1
Géantes	0	0	0	1	1	
Total		71	121	67	73	332

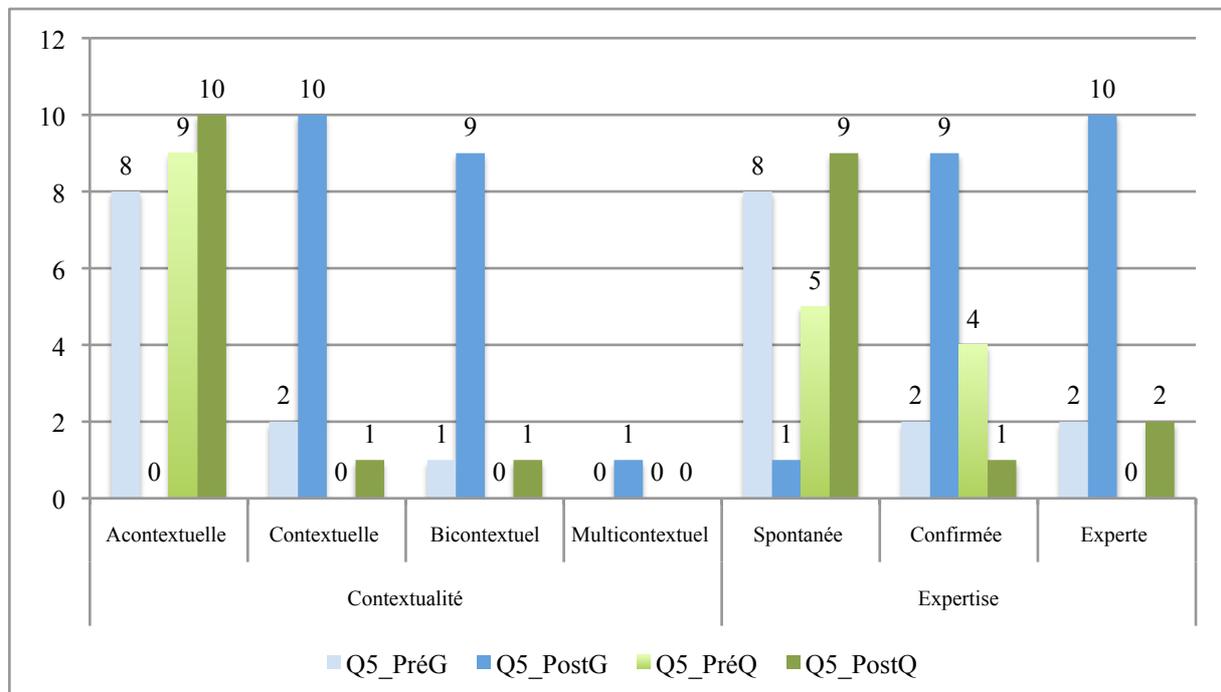
Annexe 10 : Fréquences d'apparition des types de lieux

Lieux de contes					
Unités lexicales	Guadeloupe		Québec		Total
	Pré-test	Post-Test	Pré-test	Post-Test	
forets	9	12	11	12	44
châteaux	6	10	13	11	40
jardin	0	16	0	1	17
maison(s)	0	5	5	5	15
lieux	0	8	2	2	12
rue	0	7	1	0	8
village	0	2	1	4	7
pays	3	1	1	1	6
école	3	1	1	0	5
ville	2	2	0	0	4
rivière	1	3	0	0	4
champs	0	2	1	1	4
mondes	2	0	1	0	3
tour(s)	1	0	1	1	3
endroit	1	1	0	0	2
donjon	0	0	2	0	2
palais	0	0	0	2	2
mer	1	0	1	0	2
plage	1	1	0	0	2
bois	0	1	1	0	2
grottes	0	1	1	0	2
nuages	0	1	1	0	2
ciel	0	0	1	1	2
immeuble	0	0	1	0	1
chambre	1	0	0	0	1
royaumes	0	0	1	0	1
arbres	0	1	0	0	1
campagne	0	1	0	0	1
ferme	0	0	0	1	1
contrée	0	0	0	1	1
TOTAL	31	76	47	43	197

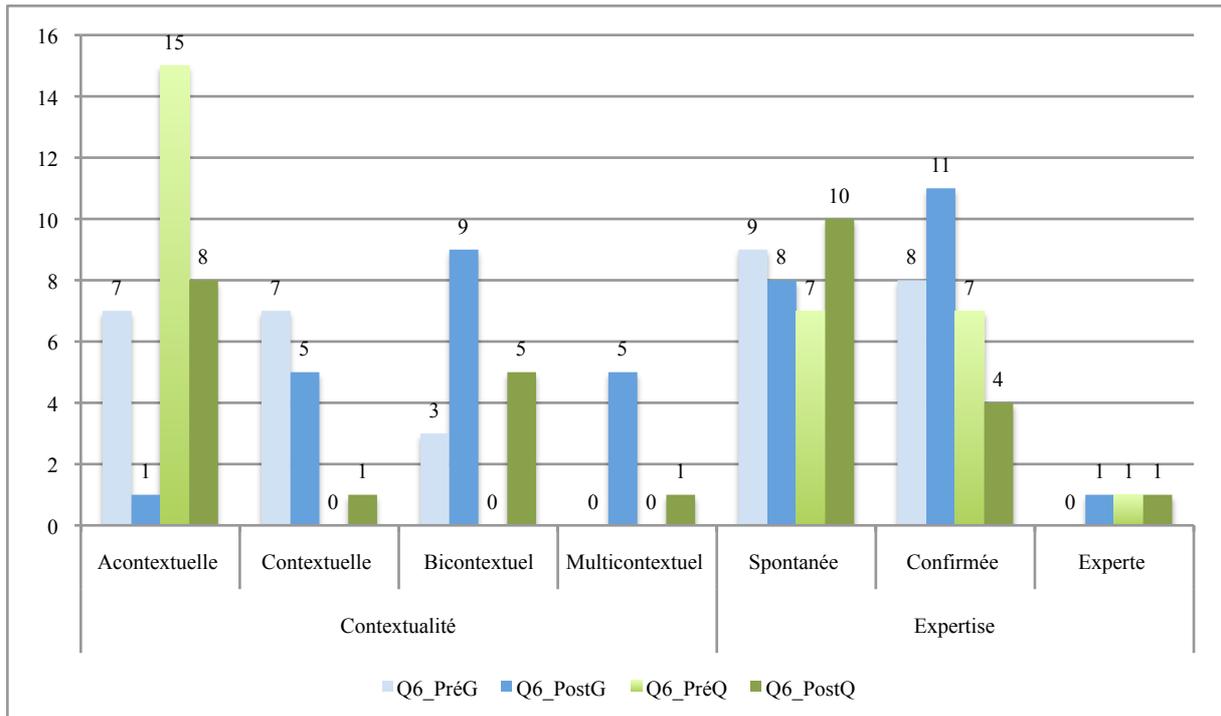
Annexe 11 : Graphiques des types de connaissances en fonction des questions, des territoires et des moments d'évaluation



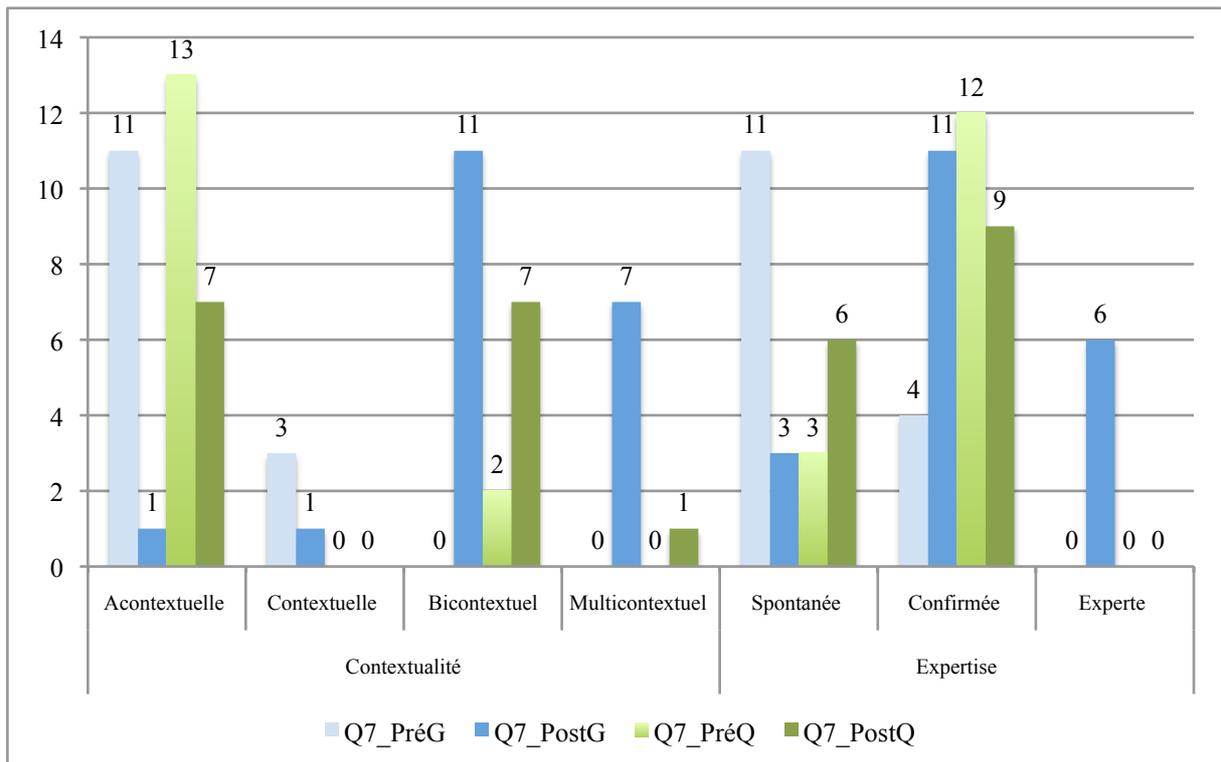
Graphique 7 : Niveau d'expertise et de contextualité des réponses à la question n°3



Graphique 8 : Niveau d'expertise et de contextualité des réponses à la question n°5



Graphique 9 : Niveau d'expertise et de contextualité des réponses à la question n°6



Graphique 10 : Niveau d'expertise et de contextualité des réponses à la question n°7

Mobilités, apprentissages à distance, cultures : quels apports à la philosophie de l'autorité ?

Camille ROELENS

Laboratoire ECP – Université Jean Monnet

Résumé

La mobilité internationale des éducateurs et des éduqués va croissant. Cet article aborde, d'un point de vue de philosophe de l'éducation, deux conséquences de cette mobilité : l'apprentissage à distance et la confrontation des individus concernés à une pluralité de contextes et de cultures. Les notions d'autonomie, pensée comme capacité d'un individu à agir, choisir et penser par lui-même, et d'autorité, pensée comme moyen de favoriser chez un autre cette capacité, seront au cœur de l'analyse. Inscire la relation éducative dans le cadre d'un parcours de mobilité de l'éduqué, c'est admettre de penser l'autorité comme une façon d'influencer chaque étape du parcours pour que celle-ci soit profitable à celui qui la vit et sera confronté à de nouvelles cultures et de nouveaux contextes. Penser la relation éducative en intégrant une mobilité possible de l'éducateur, cela signifie pour lui une double exigence nouvelle : pouvoir s'adapter à une grande diversité de cultures et de contextes ; pouvoir envisager de relever le défi de l'interculturalité, et notamment de voir son autorité reconnue dans un contexte multiculturel. La première partie de cet article sera consacrée aux spécificités qu'une relation éducative à distance comporte quant aux possibilités d'y faire vivre et d'y penser l'autorité. Une deuxième partie confrontera les notions d'autorité et de bienveillance aux enjeux spécifiques d'un monde globalisé et multiculturel.

Mots-clés

Autorité, bienveillance, autonomie, mobilité, culture.

Abstract

International mobility of the educators and the educated is constantly growing. The aim of this article is to discuss, from a philosophical point of view, two consequences of this mobility: remote learning on the one hand, and the confrontation of the concerned individuals to diverse contexts and cultures on the other hand. The notions of autonomy, thought as the ability of any individual to act, choose and think by himself or herself, and of authority, thought as a way to favour the development of this ability for others, will be at the heart of this analysis. Putting educational relationship within the frame of a mobility pathway for the educated means accepting to consider authority as a way to influence each step of the route, for them to be profitable to the one leaving this experience, and who will be facing new cultures and new contexts. Considering educational relationship by integrating the possible mobility of the educator will drive him or her to face a new and double requirement: being able to adapt to a wide diversity of cultures and contexts, and being able to try the challenge of interculturalism, particularly to have his or her authority acknowledged in a multicultural context. The first part of this article is dedicated to the specificities inherent to a remote educational relationship regarding the possibility to think and apply authority in such a context. The second part confronts the notions of authority and kindness to the specific issues of a globalized and multicultural world.

Keywords

Authority, kindness, autonomy, mobility, culture.

1. Introduction

Les tentatives d'éclaircissement de ce que peut être la nature et le rôle de l'autorité dans la pratique éducative en démocratie ont été nombreuses dans le champ contemporain de la recherche en sciences de l'éducation. Des propositions pédagogiques prescriptives ont encore récemment été formulées (Boncourt, 2017 ; Caillaud, 2013). Elles voisinent avec d'innombrables références au thème de l'autorité dans d'autres types de recherches en éducation comme dans le débat public. La notion d'autorité a particulièrement inspiré les philosophes de l'éducation contemporains (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008 ; Foray et Reichenbach, 2001 ; Prairat, 2010), sans doute parce que les « discours des philosophes sur l'éducation sont une explicitation et une réflexion sur ce qu'ils perçoivent comme étant l'expérience éducative de leur époque » (Foray, 2016 : 14).

L'objet de cet article est de mettre en évidence les apports d'une confrontation avec les notions d'apprentissage à distance et d'interculturalité au traitement de ce problème philosophique. Si l'autorité, comme l'écrit Prairat, est « un concept méta-éducatif, [qui] traverse l'ensemble des activités afférentes au champ de l'éducation¹ » (Prairat, 2010 : 41), on peut penser qu'une proposition conceptuelle quant à ce que peut être l'autorité aujourd'hui doit pouvoir faire preuve de sa capacité à éclairer les situations éducatives dans toute leur variété et leur pluralité. En ayant nous-même formulé une sous le nom d'autorité bienveillante (Roelens, 2017a, 2017b, 2017c, 2018a, 2018b, 2018c), nous souhaitons ici la faire passer à ce prisme révélateur. Pour cela, il faut avant tout présenter succinctement cette proposition et la réflexion ayant présidé à son élaboration. Les principales sources du cadre théorique dans lesquelles s'inscrivent les conceptualisations de l'autorité et de la bienveillance proposées ci-après sont les travaux de Gauchet, seul ou avec Blais et Ottavi pour ce qu'ils définissent eux-mêmes comme procédant d'une philosophie politique de l'éducation (2008, 2013, 2016). Les travaux de Prairat (2010) et de Robbes (2010) sur l'autorité y ont également une part importante, de même que ceux de Foray sur l'autonomie (2016).

L'autorité n'existe que si elle est reconnue par celui à qui elle s'adresse comme étant légitime (Gadamer, 1996 ; Kojève, 2004). Les transformations majeures qu'évoque Gauchet dans le quatrième tome de son étude sur *L'avènement de la démocratie*, intitulé *Le nouveau monde*, imposeraient de « refondre nos outils intellectuels » (Gauchet, 2017 : 489) à l'aune d'une nouvelle économie de la légitimité qui fait primer l'individualisme des droits de l'homme sur tout autre principe (toute légitimité ne pouvant qu'être dérivée des droits fondamentaux reconnus à tout individu). Si l'éducation implique qu'il y ait de l'autorité (Blais, Gauchet et Ottavi, 2013 : 45), cette dernière doit être repensée sur des bases démocratiques pour que l'éducation demeure possible. En d'autres termes, l'autorité doit pouvoir bénéficier d'une légitimité potentiellement dérivée des droits fondamentaux des individus, et non plus de l'émanation de quelques instances supérieures ou institutions établies.

Comme le rappelle Reboul (2001 : 4), la tâche première du philosophe de l'éducation est de se questionner sur les buts à poursuivre et non de chercher avant tout des moyens efficaces. En d'autres termes, il s'agit avant tout de se demander en vue de quoi l'éducation a lieu, en vue de quoi s'exerce l'autorité. Dans le nouveau monde que décrit Gauchet, une double injonction est faite à chacun : devenir individu, devenir autonome. L'individualité contemporaine (Gauchet, 2017 : 610) ne se limiterait pas à l'individuation biologique (être un être vivant singulier) ni à l'individualisation en droit (se voir reconnu des droits

¹ Ce qui peut justifier de faire d'une pensée des conditions de possibilités de l'autorité une question de didactique générale.

fondamentaux). Il s'agirait également, et cela n'a rien d'évident, de devenir soi-même (individuation psychique) et de se comporter en individu autonome dans une société dont c'est la norme structurante (individualisation sociale). « S'il y a aujourd'hui une question vive pour la philosophie de l'éducation, c'est bien celle-là : qu'est-ce que l'autonomie, qu'est-ce que devenir autonome et à quelles conditions ? » (Gauchet, 2015 : 163).

Progresser implique donc ici d'affiner et de stabiliser une définition de l'autonomie individuelle. Foray la définit comme la « capacité qu'a une personne de se diriger elle-même dans le monde² » (2016 : 19), qui implique de pouvoir agir (autonomie fonctionnelle), choisir (autonomie morale) et penser (autonomie intellectuelle) par soi-même³ :

Dans une période où il n'y a plus de consensus sur le type d'être humain qu'il s'agit d'éduquer, l'éducation à l'autonomie est nécessaire pour permettre à chacun le moment venu de s'engager le plus en connaissance de cause possible, dans la forme de vie qui lui permettra souhaitable. En un mot, l'autonomie comme but de l'éducation dépend du pluralisme caractéristique des sociétés libérales contemporaines. (Foray, 2016 : 66)

L'autorité est justifiée dans la mesure où « elle favorise le développement de l'autonomie personnelle » (Foray, 2016 : 113). En effet, l'autonomie n'est pas la débrouillardise ou l'indépendance, elle n'est ni naturelle, ni évidente. L'autonomie est vulnérable et conditionnée, elle dépend d'« appuis de socialisation » (Foray, 2016 : 34), de ressources, elle n'est jamais certaine. De plus « l'autonomie personnelle est située socialement, elle est singulière » (Foray, 2016 : 35) et « l'équation autonomie / dépendance est propre à chaque personne » (Foray, 2016 : 35). Pour l'ensemble de ces raisons, « l'autonomie ne saurait être présumée et encore moins exigée a priori des personnes ; elle doit être soutenue » (Foray, 2016 : 180).

L'éducation est un soutien essentiel. Celle-ci est ainsi envisagée « comme tout ce qui améliore la compréhension du monde et augmente la possibilité de s'y diriger » (Roelens, 2018a : 224) chez un autre individu. L'autorité est ici comprise comme une proposition de médiation entre les individus ou entre un individu et le monde, impliquant influence⁴ d'un individu sur un autre, pouvant (si ce dernier en reconnaît la légitimité et y consent sans contrainte) participer à le rendre durablement auteur⁵ de son individualité et de son autonomie⁶.

² Foray précise ici qu'il réfère au monde de culture tel que Arendt (1972) le définit : « le monde est d'abord un cadre, un milieu stable pour l'existence humaine. Il n'est pas la nature ou l'univers, mais un "artifice humain", un produit de l'activité humaine (...). Il existe sous forme d'"œuvres" matérielles – les maisons que nous habitons, les outils que nous utilisons – spirituelles, les paroles et les actions que nous accomplissons, et d'œuvres d'art » (Foray, 2001 : 82).

³ L'autonomie fonctionnelle « implique d'agencer des moyens, de mettre en œuvre des savoirs et des savoir-faire, de tenir compte de contraintes » (Foray, 2016 : 21). L'autonomie morale (Foray, 2016 : 21-22) concerne les choix de vie d'un individu et sa capacité à les faire en fonction de ce que serait pour lui une vie bonne. L'autonomie intellectuelle permet à l'individu de « se situer dans le monde », et d'accéder à la « compréhension du monde et de soi comme "être-au-monde" » (Foray, 2016 : 22).

⁴ Prairat définit l'autorité comme une forme d'influence (2010 : 41-42) dont les quatre caractéristiques majeures sont d'être libératrice (elle autorise, elle ouvre à l'autre un champ des possibles plus vaste), indirecte (elle suscite l'action chez l'autre), temporaire (elle travaille elle-même à se rendre, si possible, inutile) et de ne pouvoir effectivement influencer que si sa légitimité est reconnue.

⁵ « Avoir de l'autorité en tant qu'*actor*, c'est (...) avoir cette confiance suffisante en soi, c'est être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même dans la durée » (Robbes, 2010 : 77-78).

⁶ Ce qui implique que l'exercice de l'autorité est un moyen au service de l'autonomie individuelle d'un autre.

La notion de bienveillance telle qu'elle est mobilisée ici comporte trois dimensions : « bien veiller » (dimension attentionnelle et intellectuelle) ; « bien veiller sur » (dimension interindividuelle) et « bien veiller à » (dimension temporelle et culturelle). « Bien veiller » serait une attention aux vulnérabilités des autres (auxquelles il est envisagé de pouvoir répondre, dans une attitude de responsabilité), une observation attentive, réflexive, visant à une compréhension sans cesse renouvelée de situations complexes, à construire le socle d'un agir pertinent. « Bien veiller sur » consiste à prendre soin de l'autre et à avoir soin de la relation avec l'autre, en mêlant sollicitude, empathie et tact :

La dimension temporelle et culturelle de la bienveillance prend acte de ce que l'autonomie individuelle se déploie dans un temps – où elle est inscrite – et dans un monde (de culture) – où l'individu doit se diriger. Il s'agit alors de « bien veiller à » ce que cet héritage reçu et cette vie menée dans un monde « plus vieux que lui » fassent, par chacun, l'objet d'une appropriation singulière (Roelens, 2018a : 222).

Pourquoi choisir de confronter cette conceptualisation de l'autorité bienveillante aux thèmes de l'apprentissage à distance et de l'interculturalité ? Avant tout parce que cela semble être deux dimensions appelées à constituer un passage de nombreux parcours éducatifs présents et plus encore à venir. Pour le dire autrement, l'école de demain ne peut sans doute se penser ni uniquement dans l'école ni dans une seule école.

Les implications d'une mobilité croissante (Roelens, 2017c) des éducateurs et des éduqués (termes employés ici dans leur acception la plus large, en cohérence avec la conception de l'éducation proposée plus haut) sont au cœur de ce dossier. Les ressources sur lesquelles un individu peut, dans un contexte donné, capitaliser pour devenir individu et pour devenir autonome, sont socialement situées. Changer de lieu, de pays, d'établissement universitaire, être plus ou moins loin de sa famille (dans la cadre de participations à des programmes d'échanges internationaux, par exemple), peut obliger à redéfinir ailleurs un grand nombre d'équilibres qui sont indispensables à l'individualité autonome.

Inscrire la relation éducative dans le cadre d'un parcours de mobilité de l'éduqué, c'est admettre de penser l'autorité comme une façon d'influencer chaque étape du parcours⁷ pour que celle-ci soit profitable à celui qui la vit⁸ et sera confronté à de nouvelles cultures et de nouveaux contextes. Penser la relation éducative en intégrant une mobilité possible de l'éducateur, cela signifie pour lui une double exigence nouvelle : pouvoir s'adapter à une grande diversité de cultures et de contextes ; pouvoir envisager de relever le défi de l'interculturalité, et notamment de voir son autorité reconnue dans un contexte multiculturel⁹.

La première partie de cet article sera consacrée aux spécificités qu'une relation éducative à distance comporte quant aux possibilités d'y faire vivre et d'y penser l'autorité. Envisager l'exercice de l'autorité à distance peut nous éclairer sur les conditions auxquelles il est possible d'occuper une place d'autorité aujourd'hui.

⁷ Rossi et Arrigoni souligne que « nombre de recherches mettent en évidence la nécessité d'une médiation humaine dans des contextes de [Formation A Distance], et le rôle capital des *tuteurs* en tant que médiateurs didactiques : ce n'est que par une *médiation* consciente et avisée que la FAD pourra éviter l'échec d'une nouvelle forme d'enseignement par correspondance » (2004 : 223).

⁸ Le propos se concentrera ici sur le cas d'un éloignement géographique de l'éducateur et de l'éduqué (par exemple dans le cas d'un suivi à distance par un enseignant fréquenté également en présentiel avant ou après une situation de mobilité, où d'une formation suivie intégralement à distance car un parcours de mobilité ne permet pas de la suivre en présentiel).

⁹ Situation qui, bien entendu, recoupe celle de la mobilité de l'éduqué. L'éducateur peut par exemple être confronté à des éduqués venant de pays divers, suivant (dans le cadre de leur propre parcours de mobilité) un temps de formation avec lui.

Une deuxième partie confrontera les notions d'autorité et de bienveillance aux enjeux spécifiques d'un monde globalisé (Gauchet, 2016, 2017) et multiculturel (Taylor, 2009). Une mobilité accrue des formateurs et des formés signifie une diversification des contextes où un individu peut avoir à se diriger par lui-même ou à aider un autre à le faire.

2. Autorité et distance

L'apprentissage à distance concerne un nombre croissant d'acteurs éducatifs. Cela peut notamment¹⁰ résulter de la mobilité croissante des éduqués ou du développement de formations hybrides (en partie à distance et en partie en présence), par exemple dans le cadre de la formation professionnelle continue et/ou de l'enseignement supérieur.

Il est intéressant de constater que la possibilité de penser de concert *autorité* et *distance* dans la relation éducative n'est pas saisie dans un des ouvrages importants ayant récemment proposé une approche à la fois philosophique et pédagogique de l'autorité (Robbes, 2010). Les « douze situations d'enseignement vécues, racontées et analysées » (Robbes, 2010 : 121-162) à partir desquelles l'auteur envisage la formation (initiale et continue) à l'exercice de l'autorité éducative sont des situations d'enseignement en présentiel. Cela pose la question suivante : l'autorité est-elle avant tout perçue aujourd'hui comme ce qui permet de maintenir un certain apaisement dans une situation où des élèves sont réunis dans une classe ? *Quid* des multiples cas de transmission des savoirs où cette proximité physique entre les différents éduqués peut être absente ? De même, dans ses « seize pratiques susceptibles de guider l'action » (Robbes, 2010 : 164-167) d'un éducateur lorsque qu'il a à exercer l'autorité, on trouve plusieurs propositions dont la transposition à des cas d'apprentissages à distance, sans être impossible, ne va pas de soi. Sans exhaustivité, considérons : « la qualité et l'expertise des informations sensorielles (visuelles, auditives et spatiales) prises par le professeur » (Robbes, 2010 : 164) ; la gestion des « déplacements » (Robbes, 2010 : 166) dans la classe ; le travail sur « l'échange des regards » (Robbes, 2010 : 166). De même, lorsque Robbes énumère les « dix principes relatifs aux représentations du concept d'autorité » (Robbes, 2010 : 167-169), il donne une grande importance à l'« interaction » (Robbes, 2010 : 168) et à « la communication (...) non verbale (regards, gestes, position dans l'espace, déplacements et distance...) » (Robbes, 2010 : 168). *Quid* hors des cas d'enseignement présentiel ? Or il semble que, loin d'être incompatibles, *autorité* et *apprentissage à distance* peuvent s'éclairer réciproquement.

L'autorité, cela a été dit ci-avant, est une influence libératrice, c'est-à-dire qu'elle doit favoriser l'autonomie individuelle de l'autre et donc ses possibilités d'exercer les libertés que le droit lui attribue. Sans doute gagne-t-elle en clarté lorsqu'elle est libérée par un contexte spécifique de certaines confusions fréquentes à son égard. Il est problématique de ne considérer l'autorité que comme un moyen économe d'obtenir l'obéissance (Arendt, 1972 : 123-138). Cette notion pâtit souvent d'être assimilée à ce qu'elle n'est pas (divers modes de domination) et condamnée à ce titre. Considérer l'autorité comme un moyen de rendre l'autre auteur, ambition que se donne également Robbes, doit distinguer radicalement ce mode d'influence particulier (qui permet notamment, mais pas seulement, une obéissance sans

¹⁰ « Les conditions de genèse d'un enseignement à distance sont très diverses, tant sont nombreuses les variables qui orientent et infléchissent les dispositifs. En effet, (...) les démarches et méthodologies utilisées pour mettre en place un enseignement à distance dépendent des contextes (universitaires, professionnels), des types d'enseignement à distance (industriels, fondés sur des interactions, hybrides) ou encore des acteurs qui pilotent le dispositif (institutions d'accueil, experts extérieurs, seuls futurs enseignants) » (Gélis, 2013 : 1).

contrainte, où chacun garde sa liberté) de la violence, de la puissance, de la séduction ou de la manipulation, avec lesquelles elle a longtemps pu être confondue. Trois des ouvrages mobilisés ici en tirent le constat explicite, ceux de Prairat (2010 : 43-44), de Foray (2016 : 102) rejoignant sur ce point Gauchet qui écrit : « l'autoritarisme nous a caché l'autorité » (Dans Blais, Gauchet et Ottavi, 2008 : 140). Penser l'autorité, c'est d'abord accepter de se confronter philosophiquement à ce voile pour l'écarter.

Une situation d'apprentissage à distance paraît propice à relativiser le risque que la relation éducative dégénère en relation autoritaire. La contrainte physique et la violence y sont impossibles, la manipulation semble y perdre une part non négligeable de son potentiel à faire agir l'autre, la persuasion est toujours soumise à la possibilité accrue de l'autre de « faire la sourde oreille », attitude plus aisée à assumer sans la proximité physique directe. On peut ajouter (nous y reviendrons plus loin) que l'autoritarisme magistral, se justifiant par la nécessité d'inculquer une tradition (Blais, Gauchet et Ottavi, 2016 : 18-19), s'inscrivait toujours dans une culture (2008 : 156-159 ; 2013 : 45-46) donnée à laquelle l'ensemble des acteurs d'une relation éducative s'estimaient symboliquement liés de façon très forte. La globalisation, le multiculturalisme, la mobilité accrue des individus à la surface du globe, relativisent considérablement l'aplomb de cette posture. Que reste-t-il, donc, à celui qui exerce l'autorité à distance ? La possibilité de prodiguer des « sur-conseils » ou pour reprendre la formule de Mommsen à propos de l'*auctoritas* romaine, citée par Arendt : « plus qu'un conseil et moins qu'un ordre » (1972 : 162). Un sur-conseil qui n'a pour fin que de garantir l'autonomie individuelle durable et le bien-être de l'autre, lequel conserve toujours la liberté de passer outre s'il constate que ce qui est proposé l'éloigne de ce but (où n'est plus valable dans le contexte spécifique où il se trouve). En cela, on peut dire qu'une situation d'apprentissage à distance radicalise la nécessité pour l'autorité de se distinguer de toute autre forme d'agir, en particulier de celles qui mobilisent d'une manière ou d'une autre la force et la contrainte (Foray, 2016 : 95-96). Or, si l'action *via* l'autorité n'est possible que si la légitimité de l'autorité est reconnue, se pose la question suivante : comment peut-elle l'être ?

Certains pensent que cela relèverait uniquement d'un talent personnel de l'éducateur. On peut aussi voir dans cette proposition une impasse, ce que la confrontation à l'apprentissage à distance peut révéler. Le charisme comme mode particulier d'influence d'un homme sur d'autres hommes a été étudié par Weber (2003 : 320-336 ; 350-355), dans son passage en revue des différents types de « dominations » qui lui semblent pouvoir se déployer dans une société humaine. Dans ses propres travaux sur l'autorité, Renaut (2004 : 15-25) se montre très méfiant quant à la nouvelle fortune que l'autorité charismatique connaîtrait dans le discours éducatif actuel, particulièrement lorsque la référence qui y est faite est implicite, subreptice (Renaut, 2004 : 18). Il signale que le passage est aisé du charisme à l'emprise, à la « séduction » (Renaut, 2004 : 23). L'usage du charisme serait donc plus proche de la manipulation que de l'autorité, si l'on admet, comme c'est notre cas, qu'en démocratie l'usage de l'autorité en éducation doit favoriser l'autonomie de l'autre. De plus, la relation charismatique serait inapte à susciter chez l'apprenant un usage accru de la raison (Renaut, 2004). À ces dangers « positifs » s'ajouterait une propension du charisme à masquer une situation où « toute capacité fait défaut de fournir une réponse à la question du ou des critères permettant de différencier l'autorité légitime de l'autorité illégitime » (Renaut, 2004 : 24). Plusieurs penseurs contemporains de l'autorité éducative ont prolongé à leur manière la pensée de Renaut sur ce point. Pour Robbes, il y aurait un lien direct entre déconstruire « le mythe de l'autorité naturelle » (2010 : 237) et son projet de rendre intelligibles les conditions de possibilités de la reconnaissance de l'autorité dans le contexte démocratique (et donc de pouvoir former les enseignants à l'autorité). Pour Prairat (2010 : 48), en appeler au charisme

de ceux qui doivent, dans la société des individus, faire autorité serait un artifice qui camoufle les véritables enjeux.

Il serait donc important de pouvoir dissiper cette illusion selon laquelle le charisme de certains pourrait constituer une réponse aux problématiques actuelles d'autorité. Considérer une situation d'apprentissage à distance peut y aider, car il y a dans le charisme une part de magnétisme dont la puissance d'attraction pourrait être réduite par l'éloignement des pôles de la relation :

Le charisme a aussi un lien avec le capital d'image personnelle (...) dont Lionel Bellenger écrit qu'il en constitue l'origine (...). Pour lui, quatre facteurs constituent cette image personnelle : l'effet de présence (« l'attraction se construit dans le temps par l'effet de proximité, combinaison complexe de voisinage immédiat et de fréquence des contacts »), l'apparence physique, l'effet de similitude ou de complémentarité et la considération positive (« accorder de l'estime rend heureux et sécurise »). (Rivolier, 2009 : 21)

Si la perte du premier de ces facteurs dans une situation d'apprentissage à distance est évidente, le deuxième est lui aussi impacté. La perception de l'apparence physique de l'autre s'y trouve sans doute obérée (dans le cas d'échanges par courriels) ou du moins atténuée (dans le cadre par exemple, d'une visioconférence avec cadrage de buste). L'éloignement qu'implique la situation d'apprentissage à distance rend mal aisée l'emprise (Guillot, 2006 : 78-81 ; Prairat, 2010 : 41-42), notamment car elle distend le lien « physique » (par le biais, notamment, de la communication non verbale) dont l'influence manipulatrice peut se nourrir.

Le contexte éducatif et pédagogique de l'apprentissage à distance peut donc permettre d'accéder à une forme « épurée » de l'autorité éducative, prompte à bien marquer sa distinction avec des manières antithétiques ou différentes (contraintes, manipulations, par exemple) de faire agir l'autre. De telles situations obligent donc, pourrait-on dire, à regarder en face la nécessité de proposer une manière renouvelée pour l'éducateur de se doter de ce moyen d'assumer ses responsabilités éducatives (Foray, 2016 : 95-96) qu'est l'autorité.

3. Bienveillance(s), autorité(s), culture(s)

La bienveillance peut être un moyen de permettre la reconnaissance de la légitimité de l'autorité tout d'abord, d'où le terme d'autorité bienveillante. Dans ce que Gauchet (2017) appelle le nouveau monde, ce qui peut être perçu par les individus comme légitime semble être ce qu'ils ressentent comme participant explicitement à la construction de leur individualité et de l'autonomie. Ainsi, si des institutions telles que la famille ou l'école n'ont plus de légitimité par elles-mêmes (Gauchet, Dans Blais, Gauchet et Ottavi, 2008 : 164 ; 2017 : 556), elles peuvent la reconquérir par ce biais. Sans la bienveillance, il y a fort à craindre que l'autorité telle qu'envisagée ici n'existe tout simplement pas, car elle ne serait pas reconnue. Sans l'autorité, il semble difficile que la bienveillance puisse être envisagée comme un principe actif¹¹. Ces points ont été présentés en introduction et développés ailleurs (Roelens, 2017a, 2017b, 2017c, 2018a, 2018b, 2018c).

Si l'on admet que « l'autorité représente une dimension constitutive et irréductible de l'espace humain-social » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008 : 138), il semble difficile de la penser sans prendre en compte la multiculturalité croissante de très nombreuses sociétés du fait de la globalisation (Gauchet, 2017 : 251-259). La fonction médiatrice de l'autorité la désigne

¹¹ Les dimensions « bien veiller sur » et « bien veiller à » sous-entendent un agir, une façon concrète d'assumer des responsabilités et de contribuer à rendre auteur un autre individu.

comme l'un des moyens permettant d'allier le respect de la singularité (notamment culturelle) de chacun et l'ambition d'une compréhension commune et d'interactions fécondes. L'enjeu serait donc de penser les conditions d'exercice de l'autorité dans une perspective interculturelle.

Cette partie de l'article vise donc plus spécifiquement à la présentation du concept de bienveillance culturelle, conçu comme une confrontation adaptative de la définition de la bienveillance proposée en introduction dans le but de répondre au défi susmentionné. La pensée de Taylor constitue une ressource, plus spécifiquement son ouvrage *Multiculturalisme. Différence et démocratie* (2009), dans lequel son important essai « La politique de la reconnaissance » est repris (Taylor, 2009 : 41-99) et commenté, notamment par Gutman¹² :

La conception d'êtres humains uniques, auto-innovants et créateurs, ne doit pas être confondue avec la représentation d'individus « atomistiques » créant leur identité de novo et poursuivant leurs finalités indépendamment les uns des autres. Une partie de l'unicité des individus résulte de la façon dont ils intègrent, reflètent et modifient leur propre héritage culturel et celui des autres gens avec qui ils entrent en contact (Taylor, 2009 : 18)

Le contexte de globalisation peut alors être une chance « d'élargissement des horizons culturels, intellectuels et spirituels de tous les individus, enrichissant ainsi notre monde » (Taylor, 2009 : 21). Une telle fécondité est notamment conditionnée par le rapport que les individus singuliers peuvent développer à leurs propres héritages culturels et par la façon dont ils peuvent entrer en relation avec d'autres individus ayant eu des héritages différents ou des appropriations différentes d'un héritage similaire.

La transmission culturelle par l'éducation¹³ (dont l'autorité est un moyen) ne vise plus alors à une reproduction culturelle mais davantage à une mise à disposition des sources plurielles d'inspiration (Taylor, 2009 : 31). Ainsi, si certaines œuvres majeures du patrimoine culturel d'un pays sont porteuses de conceptions particulières de la vie bonne, de la liberté ou de la justice, l'objectif n'est pas de s'en détacher ou de s'y lier fermement. Il s'agit d'aider à trouver une bonne distance permettant et soutenant l'autonomie intellectuelle et l'autonomie morale : « l'éducation libérale échoue si l'intimidation nous conduit à une acception aveugle de ces conceptions, ou si le manque de familiarité nous pousse à les rejeter instinctivement » (Taylor, 2009 : 28). Il s'agit donc de suffisamment bien connaître et comprendre ses propres héritages et influences culturels pour être autonome (Foray, 2016 : 132-140). S'inscrire dans la recherche d'équilibres et de compromis dans le rapport aux autres exige alors une capacité accrue non seulement à se comprendre, mais aussi à s'inter-comprendre :

Les désaccords moraux respectables, par ailleurs, appellent le débat, non la dénonciation (...). La volonté et la capacité de délibérer sur nos différences respectables font également partie de l'idéal politique démocratique. Les sociétés multiculturelles et les communautés qui militent pour la liberté et l'égalité de tous les peuples sont fondées sur le respect mutuel à l'égard des différences intellectuelles, politiques et culturelles raisonnables. Le respect mutuel requiert une bonne volonté répandue et une capacité à énoncer nos désaccords, à les défendre devant ceux avec qui nous ne sommes pas d'accord, à faire la différence entre les désaccords respectables et ceux qui ne le sont pas, et à garder l'esprit ouvert jusqu'à modifier notre opinion en face d'une critique bien argumentée. (Gutmann, Dans Taylor, 2009 : 39)

¹² Gutman rappelle l'importance pour Taylor des idées selon lesquelles on pourrait ranger « la culture et le contexte culturel propre à certains individus parmi leurs intérêts fondamentaux » (Taylor, 2009 : 16).

¹³ Voir aussi sur ce point Blais, Gauchet et Ottavi (2016).

Le respect mutuel tel qu'il est conçu dans cet extrait ne saurait être un allant de soi, évident ou qui pourrait être établi en profondeur par sa seule proclamation. Il se pense, se construit et s'entretient. Il s'agit davantage de penser un certain rapport : à soi, au « besoin du sentiment de notre propre part, limité, à toute l'histoire humaine » (Taylor, 2009 : 98) ; aux autres, en pensant « une attitude que nous prenons en nous lançant dans l'étude de l'autre » (Taylor, 2009 : 97), mêlant compréhension suffisante de sa propre singularité culturelle (pour avancer sur un socle solide) et connaissance suffisante de la culture de l'autre (pour rendre l'intercompréhension possible) :

Nous apprenons à nous déplacer dans un horizon plus vaste, dans lequel ce que nous avons auparavant considéré comme fondement allant de soi de toute évaluation peut désormais être situé comme une possibilité à côté des fondements différents de cultures auparavant peu familières. Le « mélange des horizons » fonctionne à travers le développement de nouveaux vocabulaires de comparaison, grâce auxquels nous pouvons énoncer ces contrastes. De la sorte, si – et quand – nous trouvons pour finir un appui positif pour notre présomption initiale, c'est sur la base d'une compréhension de ce qui constitue la valeur qu'il nous était impossible d'avoir au départ (Taylor, 2009 : 91).

Ces capacités ne sont pas innées et doivent être soutenues et étayées, dans une démarche dynamique et responsable, consistant à déployer réflexions et actions visant à « bien veiller à » permettre à la fois aux individus singuliers de se diriger dans un environnement interculturel et aux démocraties interculturelles de pouvoir envisager une autonomie substantielle dans leur fonctionnement.

La bienveillance culturelle désignerait donc plus particulièrement l'intégration à la réflexion d'une double nécessité. D'une part, l'autonomie individuelle se déploie dans un monde de culture (Arendt, 1972 ; Foray, 2016), d'autre part, ce monde n'est pas monolithique ni figé mais en constant renouvellement au gré des initiatives des individus et de leurs appropriations singulières de l'héritage qu'ils reçoivent. Comme le souligne Gauchet (2017), le nouveau monde n'est pas moins que l'ancien un monde de culture, mais il l'est d'une manière spécifique du fait de la globalisation et du rapport démocratique aux différences culturelles. Les individus et les collectifs sont davantage confrontés que par le passé à l'hétérogénéité culturelle, et doivent, au nom du principe de légitimité que constitue les droits fondamentaux de chacun, renoncer à prétendre réduire cette hétérogénéité par la contrainte.

Être bienveillant dans un tel contexte passe donc par un réinvestissement des trois dimensions de la bienveillance à l'aune de ces exigences nouvelles : « bien veiller », c'est rester constamment ouvert à la compréhension et à l'intelligibilité d'un monde dynamique et interculturel ; « bien veiller sur » l'autre vulnérable lorsque cette complexité accrue du monde le confronte à des situations pouvant être angoissantes ; « bien veiller à » permettre à chacun de s'approprier sa propre culture et de rentrer dans un dialogue enrichissant avec les autres, être à l'aise dans un contexte particulier mais savoir construire les équilibres relationnels et symboliques qui lui permettront de l'être dans un autre contexte. Une telle attitude peut sembler nécessaire pour, premièrement, qu'une autorité soit reconnue dans un contexte multiculturel, et deuxièmement, que l'exercice d'une telle autorité dans l'éducation soit un moyen de permettre aux individus de se projeter dans une perspective interculturelle.

4. Conclusion

La situation d'apprentissage à distance serait donc un puissant révélateur de ce que l'autorité peut être ou ne pas être si on la pense comme un moyen au service du devenir individu et du devenir autonome. Autorité et bienveillance telles qu'elles ont été définies ici peuvent être

qualifiées de concepts « méta-mondains », car ils concernent la durable possibilité pour l'homme de se diriger dans un « nouveau monde », multiculturel et globalisé. Elles constitueraient également deux ressources précieuses pour envisager la mobilité des éducateurs comme celle des éduqués.

Références bibliographiques

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Blais, M., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Blais, M., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Arthème Fayard/Pluriel.
- Blais, M., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2016). *Transmettre, apprendre*. Paris : Arthème Fayard/Pluriel.
- Boncourt, M. (2017). *L'autorité à l'école, mode d'emploi*. Paris : ESF.
- Caillaud, G. (2013). *L'autorité au collège, mode d'emploi*. Paris : ESF.
- Foray, P. (2001). Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde. *Le Télémaque*, 19, 79-101.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF.
- Foray, P. et Reichenbach, R. (2001). Présentation [du dossier Education et autorité]. *Le Télémaque*, 19, 23-26.
- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.
- Gauchet, M. (2015). L'enfant imaginaire. *Le Débat*, 183, 158-166.
- Gauchet, M. (2016). *Comprendre le malheur français*. Paris : Stock.
- Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie, IV*. Paris : Gallimard.
- Gélis, J.M. (2013). L'engagement des enseignants dans un dispositif d'enseignement à distance. *Distances et Médiations des Savoirs*, 2. Récupéré sur le site de la revue : <https://journals.openedition.org/dms/175>.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation*. Paris : ESF.
- Kojève, A. (2004). *La notion de l'autorité*. Paris : Gallimard.
- Prairat, E. (dir.) (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Reboul, O. (2001). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Rivolier, A. (2009). Le charisme : entre magie et communication. *Le Télémaque*, 35, 15-22.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe*. Paris : ESF.
- Roelens, C. (2017a). Autorité éducative bienveillante et éthique. *Éthique en éducation et formation - Les dossiers du GREE*, 4, 92-107.
- Roelens, C. (2017b). Autorité et lecture : l'accompagnement bienveillant visant à rendre auteur le sujet lecteur. *Le Sujet dans la Cité*, 8, 151-164.
- Roelens, C. (2017c, novembre). *Penser l'autorité en milieu liquide : l'accompagnement bienveillant d'un parcours de mobilité*. Communication présentée au Colloque international « Éducation à la mobilité », Caen, France.
- Roelens, C. (2018a). L'autorité formative : bienveillance et autonomie durable. *Éducation permanente*, 214, 215-224.
- Roelens, C. (2018b). Pour une autorité bienveillante : quand le bien-être scolaire fait autorité ; Un paradigme de la place d'autorité : la fonction de directeur d'école publique. *Éducation et socialisation*, 47.
- Roelens, C. (2018c). Bienveillance, autorité, didactique de l'oral : rendre auteur, rendre orateur. *Action didactique*, 1, 198-213.

- Rossi, M. et Arrigoni, A. (2004). Formation à distance et nouvelles perspectives didactiques : le projet f@orum de l'université de Gênes. *Etudes de linguistique appliquée*, 134, 221-233.
- Taylor, C. (2009). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Flammarion.
- Weber, M. (2003). *Economie et société*. Paris : Pocket.

REVUE SEMESTRIELLE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION



RUBRIQUE *VARIA*

Le bilinguisme comme moyen ou objectif de l'enseignement bilingue ? De la (non)conception d'un bilinguisme préexistant

Jésabel ROBIN

Haute École Pédagogique Germanophone de Berne – Suisse

Résumé

Le contexte sociolinguistique de la Suisse, officiellement plurilingue, est extrêmement complexe. Mises à part les très rares communes officiellement bilingues, son fonctionnement a plus trait à la juxtaposition de communes à fonctionnement monolingue. Entre langues officielles (allemand, français et italien) et langues nationales (les trois précédentes plus le romanche), plurilinguisme constitutionnel et principe de territorialité, le statut accordé aux langues induit des rapports de force qui se traduisent par des rapports ambigus entre ses différentes communautés linguistiques. Malgré une volonté politique affichée de promouvoir le plurilinguisme, dans la pratique, la Suisse ne dispose que de très peu d'écoles proposant un enseignement bilingue systématisé. Nous allons nous pencher sur quelques unes des conceptions qui ont guidé jusqu'alors les modèles d'enseignement bilingue les plus notoires. Nos réflexions à leur égard sont la base du modèle sur lequel nous travaillons actuellement et que nous présenterons dans les grandes lignes.

Mots clés

Politiques linguistiques et éducatives, contexte sociolinguistique, Suisse, enseignement bilingue, politiques linguistiques familiales.

Abstract

Switzerland is officially a multilingual country with German, French and Italian as its official languages and Romansh as its fourth national language. However, this does not mean that all these languages are in use by all administration. In fact, the territory works more like a juxtaposition of monolingual areas. Furthermore the number of German speakers outcomes by far the number of French and Italian speakers which often leads to some more or less open conflicts and ambiguous relationship between citizens who speak different languages. If Switzerland theoretically promotes multilingualism, there are practically very few bilingual or multilingual school programs. We will study the cases of some public schools which offer bilingual education in German and French. We will present some reflections about their design and sketch out the principles of the bilingual program we are currently working on.

Keywords

Education and language policies, sociolinguistic, Switzerland, bilingual éducation, family language policy.

1. Introduction : la Suisse entre plurilinguisme constitutionnel et fonctionnements monolingues juxtaposés

Si la Suisse est un petit pays par sa superficie, elle n'en est pas moins d'une grande complexité sur les plans linguistiques, culturels et politiques (Veillette et Gohard-Radenkovic, 2012) et les enjeux liés aux langues y sont inséparables de ceux liés à la cohésion nationale (Conti, De Pietro et Matthey, 2012). Depuis 1848, il y a égalité de droit sur le plan fédéral entre les trois langues officielles (allemand, français, italien). Toutefois, entre langues officielles, langues nationales¹, plurilinguisme constitutionnel et principe de territorialité, le statut accordé (ou non) aux langues en Suisse contribue aux rapports ambigus entre les différentes communautés linguistiques². La dissymétrie démographique est importante : les Alémaniques représentent plus de 66% de la population, les Francophones 18% et les Italophones 6%. Si ce déséquilibre est un paramètre important dans l'étude des rapports entre les communautés, le choix de la terminologie pour nommer la langue l'est tout autant. Dans tous les programmes scolaires suisses actuels (quelle que soit la région linguistique), on désigne les autres langues nationales « étrangères ». Ainsi le français est langue étrangère dans les cantons alémaniques, même ceux où son enseignement est obligatoire³. Une langue peut ainsi avoir un statut différent (officielle, nationale, étrangère) selon la localité et/ou selon le niveau responsable du domaine (fédéral, cantonal ou communal). « Les politiques linguistiques sont menées pour l'essentiel au niveau des cantons et de leur organisation sans pouvoir contraignant » (Widmer, 2004 : 210). Le « principe de protection des langues (...) garantit que les langues nationales conservent la prépondérance dans leurs propres territoires de diffusion » (Lüdi, 1997 : 642). Il se traduit par l'enracinement géographique et détermine que là où une langue est majoritaire, elle est langue officielle. Une commune est bilingue si sa « minorité linguistique » représente 30% de la population communale, ce qui est rare. Les cantons ne correspondent pas aux communautés linguistiques : trois des 26 cantons sont bilingues et un est trilingue (à l'intérieur de ces cantons le principe de territorialité s'applique et détermine la langue officielle locale) :

Sous des discours officiels prônant un plurilinguisme plus fantasmé que réel, on retrouve deux attitudes partagées par les Suisses : l'accord tacite de ne pas parler des désaccords (...) et le déni d'un fonctionnement en fait monolingue (Veillette et Gohard-Radenkovic, 2012 : 102).

À l'exception des rares communes bilingues, à chaque commune ne correspond en fait qu'une seule langue de fonctionnement public. Les administrations et services publics locaux, dont dépendent les écoles, sont exclusivement offerts dans la langue locale.

Par ailleurs, la Suisse alémanique dans son ensemble est caractérisée par une diglossie⁴ entre allemand standard et dialectes alémaniques (dont la plupart sont inter-compréhensibles). La distribution fonctionnelle entre l'écrit et l'oral est claire : « L'allemand standard est pour l'essentiel à l'écrit tandis que les échanges oraux, même à la radio, recourent généralement à un parler » (Widmer, 2004 : 11). En tant que langue administrative, l'allemand est la langue officielle et celle de scolarisation en Suisse alémanique. Bien que véhiculaires, omniprésents

¹ Si le romanche a acquis en 1939 le statut de quatrième « langue nationale », il n'est officiel que dans le canton des Grisons.

² Le terme provient de la Constitution de 1999 : « population ou groupe d'individus partageant de fait la même langue ».

³ Pour les Francophones qui représentent en moyenne 4.6% de la population vivant en Suisse alémanique (Lüdi et Werlen, 2005 : 29), le français est ainsi localement langue étrangère.

⁴ Les Alémaniques sont de fait plurilingues.

et porteurs de valeurs identitaires, les dialectes n'ont aucun statut officiel⁵. Toutefois, et uniquement pour simplifier ici notre propos, nous parlerons dorénavant de l'« allemand » et des « Alémaniques ».

Si la Suisse est souvent présentée comme un modèle de plurilinguisme réussi, « l'exception suisse » (Ogay, 2000 : 133), cette relative paix tient à tout un pan mythique de l'identité nationale. Le mythe de la *Willensnation*, c'est-à-dire la volonté de former une nation tout en reconnaissant des communautés, est garant d'une certaine cohésion nationale. Pourtant, c'est le vocabulaire de la domination (numérique) qui est le plus fréquemment utilisé pour décrire les « rapports de force entre les régions » (Allemann-Ghionda, Goumoëns et Perregaux, 1999 : 6) :

les langues nationales dont on parle quotidiennement dans les médias en termes de rapports de force entre les langues « minoritaires » et langue « majoritaire » (Gohard-Radenkovic, 2008 : 243).

Complexe et empreinte de sentiments ambigus, la réalité est en fait ainsi loin de l'image d'Epinal. La « Suisse aux quatre langues » est un « mythe tenace » (Schlöpfer, 1985), un « fantasme national » (Cichon et Kremnitz, 1996 : 132) et ce serait le cloisonnement qui expliquerait la relative paix : « vivant les uns à côté des autres (..) on se comprend bien parce qu'on ne se connaît pas » (Windisch, 2007 : 14). Depuis le refus de l'adhésion de la Suisse à l'Espace économique européen, « selon le vœu de la majorité alémanique et contre l'avis de la minorité romande, le 6 décembre 1992 » (Ogay, 2000 : 133), on parle de « crise de la cohésion nationale » (Widmer, 2004 : 7). Depuis lors, les mesures éducatives se multiplient pour sortir de la « guerre des langues » (Ackin Muji, 2007 : 311), instrumentalisant largement l'enseignement des langues.

2. Le bilinguisme des enfants. Entre doxa plurilingue⁶ et politiques linguistiques familiales

Le terme « bilingue » est polysémique (Duverger, 2009). « Être bilingue » (Lüdi et Py, 1986) et s'autodéfinir bilingue (ou non) dépend de la conception que l'on s'en fait (Duchêne, 2000). Autrefois perçu comme une pathologie⁷, le bilinguisme a depuis été réhabilité. Si le mythe du bilingue parfait a scientifiquement été déconstruit, on oppose encore deux visions courantes sur le bilinguisme. D'un côté, une vision fractionnée qui considère que le bilingue⁸ « est l'équivalent de deux personnes monolingues », de l'autre une approche plus holistique où le bilingue est perçu comme un « locuteur-auditeur compétent doté d'un profil linguistique unique » (Grosjean, 1989). Il est rare de maîtriser également deux langues dans tous les contextes de communication possibles (Herdina et Jessner, 2002), la plupart des individus bilingues disposant en fait, en fonction d'un contexte donné, d'une langue plus forte que l'autre. Un bilingue dispose ainsi d'une expérience variée et donc inégale de chacune des deux langues (Buser, 2016). Un « bilingue » dans le contexte qui nous intéresse est un individu pour lequel deux langues sont présentes au quotidien dans divers contextes⁹.

⁵ Rappelons la maxime « une langue est un patois qui a réussi » (Walter, 1988 : 18) complétée par Calvet « qui a réussi politiquement » (2002 : 77).

⁶ Voir Adami et André (2015).

⁷ On « associait autrefois systématiquement le bilinguisme avec toute une série de problèmes au niveau non seulement du langage, mais aussi de l'intelligence, des mœurs et du caractère, les bilingues seraient en fait des bilingoïdes » (Brohy, 2012 : 62).

⁸ Le genre masculin désigne à titre épïcène aussi bien les femmes que les hommes.

⁹ De manière tout à fait réductrice puisque, ces « bilingues »-là, sont pour la plupart en fait des plurilingues.

Les langues sont des instruments de pouvoir et, face au « foisonnement des situations linguistiques » (Andrée Tabouret-Keller et Varro, 1999) plus ou moins heureuses du bi/plurilinguisme individuel, les opinions envers le bilinguisme divergent. Si « il y a des bilingues heureux ! », d'autres rejettent le bilinguisme (Andrée Tabouret-Keller et Varro, 1999) et les témoignages malheureux de « bilinguisme nocif » (Tabouret-Keller, 2011) ne manquent pas¹⁰. En fonction de leur légitimité symbolique ou effective, les langues peuvent même être des instruments d'inclusion ou d'exclusion (Duchêne, 2013) et tous les bi/plurilinguismes ne se valent pas¹¹. Ainsi le bi/plurilinguisme comme « nouvelle idéologie dominante » (Maurer, 2011) est à considérer avec prudence.

L'étude des « solutions adoptées pour gérer le capital linguistique de la famille » (Deprez, 1996 : 40) analyse les comportements adoptés par les familles. Plusieurs travaux se sont penchés sur les stratégies de couples mixtes plurilingues (Zeiter, 2018) et sur les enjeux du choix de langue(s) de scolarisation des enfants, comme par exemples dans les familles basques (Lacroix, 2014), franco-ontariennes (Heller et Levy, 1994) ou fribourgeoises (Brohy, 1993). Les langues sont considérées comme un capital familial à conserver : « *Zweisprachige Eltern wollen ihre Kinder zweisprachig "machen"* »¹² » (Brohy, 1993 : 73).

Il semble admis qu'en région officiellement monolingue, les enjeux du bilinguisme familial sont liés à la transmission aux enfants. Le concept de politique linguistique familiale (Dreyfus, 1996) (dorénavant PLF) recouvre les stratégies sociolinguistiques et socio-éducatives des parents :

La plupart des États légifèrent sur le statut, les domaines d'emploi et la norme des langues parlées sur leur territoire. Ces actions politiques touchent les domaines de la vie publique. (...) On peut donc poser, par comparaison, l'idée d'une « politique linguistique familiale » pour rendre compte de la façon dont les familles bilingues gèrent leurs langues (Deprez, 1996 : 35).

Choisir la langue de scolarisation de ses enfants n'est pas un acte anodin puisque la langue transmet avec elle un poids institutionnel et un caractère normatif (Verdelhan-Bourgade, 2002) et relève des PLF. Nous avons identifié plusieurs types de PLF chez les parents d'enfants bilingues en contexte alémanique¹³. S'ils tendent à maintenir autant que possible les deux langues (le bilinguisme de l'enfant étant perçu comme positif), tous n'adoptent pas les mêmes stratégies. Langue(s) familiale(s) et langue(s) de l'école sont articulées sur un mode compensatoire ou complémentaire mais toujours l'une par rapport à l'autre. Soit la langue de scolarisation correspond à la langue forte familiale (faciliter la réussite scolaire, école la plus proche du domicile, etc.), soit la langue de scolarisation correspond à la langue familiale plus fragile (souci de compensation et de rétablir un équilibre entre les langues, etc.). Il y a enfin de ces parents qui ne souhaiteraient pas inscrire leur enfant dans un cursus bilingue, suivant l'idée qu'il n'en a pas besoin puisqu'il est « déjà » bilingue (enseignement bilingue perçu comme un lieu de « fabrication » du bilinguisme).

¹⁰ Voir le « le plurilinguisme comme fardeau » (Robin, 2015 : 359).

¹¹ Depuis Bourdieu (1980), on parle des langues en termes économiques. Considérer un « marché aux langues », c'est se débarrasser d'une vision naïve « linguistico-politiquement correcte » (Calvet, 2002 : 91) sur la soi-disant égalité des langues.

¹² Notre traduction : « Les parents bilingues veulent rendre leurs enfants bilingues ».

¹³ Nous n'avons pas effectué d'enquête de terrain. Les PLF présentées sont loin d'être exhaustives. Elles sont issues de discussions informelles que nous avons eues avec d'autres parents d'enfants bilingues au titre privé de parent (nous-mêmes) d'enfants bilingues en contexte alémanique, ainsi que de celles que nous avons à titre professionnel avec divers acteurs et co-acteurs des institutions scolaires alémaniques et romandes (parents d'élèves, enseignants, etc.) dans le cadre de nos fonctions de formatrice à la *Pädagogische Hochschule Berne* (PHBern). La PHBern est l'institution germanophone du canton de Berne pour la formation initiale des enseignants.

3. De la diversité des modèles d'enseignement bilingue

S'il ne règle pas les problèmes d'échec scolaire, il est prouvé que l'enseignement bilingue ne les amplifie pas non plus et que rien ne le destine prioritairement aux meilleurs élèves (Duverger, 2009 : 75). Contrairement aux idées reçues, l'enseignement bilingue (quel que soit le modèle) ne s'adresse pas à un type d'élèves en particulier et la prétendue surcharge pour les élèves faibles n'est aucunement fondée. Il n'y a aucune contre-indication scientifiquement prouvée à ce type d'enseignement :

Nous n'avons jamais pu obtenir de preuve sérieuse que les échecs, au demeurant moins fréquents dans ces classes que dans les classes monolingues, étaient dus à la présence des deux langues dans la classe. (...) L'enseignement bilingue ne règle pas les difficultés scolaires, notamment à l'écrit, et un « mauvais élève » ne devient pas « bon élève », mais il dispose de deux langues de communication et d'apprentissages potentiels ultérieurs au lieu d'une (Duverger, 2009 : 73-75).

En soi, l'enseignement bilingue ne s'adresse donc pas à un public d'élite. En revanche, il est certain que d'enrichir son répertoire linguistique de langues valorisées et légitimées (comme le sont l'allemand et le français en contexte alémanique) est attractif. Nous avons dit que les langues sont de puissants instruments de pouvoir (Duchêne, 2013) et qu'il y a des plurilinguismes plus ou moins légitimés. Les écoles pratiquant l'enseignement immersif en Suisse, quelle que soit la formule adoptée, sont régulièrement taxées d'élitisme et ce malgré les précautions éthiques et sociales pourtant forcément respectées dans les établissements publics¹⁴ :

Parfois, il y a confusion par rapport aux moyens et aux buts. Ainsi, les licences bilingues de l'Université font référence à un cursus universitaire bilingue et pas forcément à une personne diplômée qui serait complètement bilingue au terme de ses études (Brohy, 2005/ 2008 : 149).

Tout comme donner une définition indiscutable de « bilingue » s'avère vain, énumérer tous les modèles d'enseignement bilingue possibles est ardu. Sous l'impulsion du Conseil de l'Europe, la tendance est d'ailleurs à l'élargissement de l'offre scolaire immersive (Cavalli et Matthey, 2009). Le nombre d'écoles privées et publiques en Europe proposant des enseignements bilingues (la plupart avec l'anglais) est difficile à recenser tellement les modèles varient, allant des plus complexes (toutes les disciplines enseignées strictement dans les deux langues à parts égales) aux plus souples (quelques séquences en immersion). Pour simplifier, nous proposons dorénavant la définition générale suivante : « enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques dans une langue seconde ou étrangère » (Brohy et Gajo, 2008 : 3). Il existe ainsi une très grande variété dont les plus communes sont l'enseignement en immersion, l'enseignement plurilingue et l'immersion réciproque (Brohy et Gajo, 2008 : 3). Ainsi toutes les conceptions identifiées ci-avant (enseignement bilingue comme lieu de fabrication du bilinguisme ou de compensation de la langue familiale fragile ou correspondant au profil des familles bilingues, etc.) sont légitimes. La loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques suisses de 2007 vise :

- a) à renforcer le quadrilinguisme qui caractérise la Suisse ;
- b) à consolider la cohésion nationale ;
- c) à encourager le plurilinguisme individuel et institutionnel dans la pratique des langues nationales ;
- d) à sauvegarder et à promouvoir le romanche et l'italien en tant que langues nationales¹⁵.

¹⁴ Associer le projet de vouloir doter son enfant de compétences valorisées ne correspond en soi à aucune définition de l'élitisme.

¹⁵ Loi sur les langues de 2007, voir le lien sous « documents en ligne ».

Toutes les conditions semblent réunies pour soutenir politiquement l'enseignement bilingue. Alors même que le pays est plurilingue et que ces enseignements ont le vent en poupe (Windisch, 2007), il existe en Suisse très peu d'écoles proposant un enseignement bilingue systématisé pour l'ensemble des onze années de la scolarité obligatoire¹⁶. Les quelques projets pionniers sont très peu documentés.

4. L'exemple biennois : Les enjeux du vivre-ensemble

Le projet Filière bilingue (Fi-Bi) en revanche est davantage documenté. La Fi-Bi est une école de la ville officiellement bilingue allemand-français de Biel/Bienne du canton de Berne. Les deux communautés linguistiques sont démographiquement à peu près équivalentes, avec tout de même une majorité alémanique. Si le bilinguisme y est une réalité des institutions, cela ne signifie pas forcément que le bilinguisme individuel y soit la règle¹⁷ : environ 33% des habitants se déclarent bilingues et 20% se déclarent trilingues¹⁸. La présence d'allophones y est importante puisque qu'avec 28% d'étrangers¹⁹, Bienne possède l'un des taux les plus élevés de Suisse alémanique. Cette mixité se doit d'être reflétée dans la composition des classes des établissements publics. La Fi-Bi est ainsi conçue pour ce contexte sociolinguistique et soigne l'idée du vivre-ensemble des deux communautés.

Projet pilote démarré en 2010, la Fi-Bi est basée sur le concept de l'immersion réciproque, c'est-à-dire que les classes sont composées à parts égales de francophones et d'alémaniques (Buser, 2014) qui se soutiennent mutuellement dans les apprentissages et mettent en avant les « techniques collaboratives, apprentissages par les paires, etc. » (Brohy et Gajo, 2008 : 3). Les enseignements sont dispensés dans les deux langues mais pas à parts égales. Chaque classe a une langue dite forte et qui détermine la langue d'enseignement de la plus grande partie horaire du plan d'études et des manuels²⁰, ainsi que la langue de l'enseignant principal de la classe. Certaines classes sont à dominante allemande, d'autres à dominante française, même si elles sont toutes composées approximativement selon les mêmes quotas : un tiers d'alémaniques, un tiers de francophones et un tiers d'allophones²¹. Ainsi la langue forte d'une classe ne correspond pas à la langue forte des élèves (seulement pour un tiers d'entre eux). La langue est dite forte dans le sens où c'est la langue forte du programme scolaire. Un deuxième enseignant, dont la langue première est l'autre langue, vient dispenser le reste des disciplines.

La Fi-Bi est un succès à plusieurs égards. À l'image de la *Willensnation*, elle permet aux deux communautés linguistiques en présence, non seulement de se rencontrer, mais surtout de partager l'expérience commune de la scolarité. L'immersion réciproque implique une étroite coordination et des échanges intensifs entre les deux enseignants d'une classe. Cela illustre une collaboration professionnelle réussie entre des représentants des deux communautés. Il est à noter que la Fi-Bi ne semble rencontrer aucune difficulté pour recruter d'année en année des enseignants motivés²². De plus, elle a créé un précédent en termes de travail didactique : personne n'avait jusqu'alors entrepris de réflexions pratiques sur les possibilités de lier les

¹⁶ L'enseignement immersif est en revanche plus répandu au niveau secondaire supérieur.

¹⁷ Distinguer bilinguisme institutionnel et bilinguisme individuel.

¹⁸ Statistiques officielles de la ville de Bienne, voir le lien sous « documents en ligne ».

¹⁹ Statistiques du canton de Berne dans son « Projet d'aide sociale à la ville de Berne » de décembre 2013, voir le lien sous « documents en ligne ».

²⁰ Soit le curriculum alémanique *Lehrplan 21*, soit le curriculum romand Plan d'Etudes Romand (PER).

²¹ La Fi-Bi n'échappe pas aux accusations d'élitisme. Avec un tiers d'Allophones dans la composition de ses classes, la qualification ne semble pourtant pas être en adéquation avec la réalité mais l'enseignement bilingue y correspondant à une plus-value en termes de PLF.

²² Article du 20.02.14, voir le lien sous « documents en ligne ».

plans d'études alémaniques et romands. Son travail pionnier et ambitieux est une source d'inspiration pour d'autres modèles d'enseignement bilingue en Suisse.

En outre, les résultats des études scientifiques qui ont accompagné cette filière ont montré que les élèves réussissent aussi bien que la moyenne nationale aux examens de fin de cycle (Buser et Melfi, 2015). Ainsi, les francophones ne sont pas moins bons en français que leurs camarades scolarisés exclusivement français, ni les alémaniques moins bons en allemand que leurs camarades exclusivement scolarisés en allemand.

Enfin, le succès auprès du public se lit aux listes d'attentes, dépassant plusieurs fois la capacité d'accueil et nécessitant des critères de sélection comme par exemple les quotas respectueux des situations linguistiques et socio-économiques dans la composition des classes²³. La proximité du domicile familial est également un critère²⁴.

Se pose la question pour les familles bilingues de déclarer son enfant comme alémanique ou comme francophone. Basé sur simple déclaration des parents, ce choix réduit le bilingue à une seule de ces « deux personnes monolingues », chaque élève tenant ensuite le rôle (didactisé même) de représentant de « son » groupe linguistique. La catégorie bilingue n'existant pas, le bilinguisme individuel (33% de la population) n'est pas pensé comme « déjà-là ». Le bilinguisme institutionnel en revanche est posé en tant que moyen : le cursus est bilingue mais n'est pas conçu pour les bilingues. Cette conception de l'enseignement bilingue renvoie au type de PFL identifié ci-avant comme lieu de fabrication du bilinguisme. C'est un modèle qui « pré-pense » les alémaniques, les francophones et les allophones, mais pas les bilingues.

5. L'exemple bernois en devenir : Le bilinguisme comme « déjà-là », comme moyen et comme objectif

Bien que capitale fédérale et capitale cantonale d'un canton bilingue, la ville de Berne est officiellement exclusivement germanophone. Environ 4 000 francophones (nationalités suisse et étrangères confondues) y résident, soit environ 3% de sa population²⁵. Les services publics locaux, dont l'école, y sont exclusivement offerts en allemand. C'est l'administration scolaire communale *Schulamt – Direktion für Bildung, Soziales und Sport* (BSS) qui gère la quarantaine d'écoles publiques de niveau de scolarité obligatoire de la ville. Toutes ont l'allemand comme langue exclusive de scolarisation et aucune ne propose le moindre programme d'immersion²⁶.

²³ Répondant aux valeurs démocratiques de l'école publique certes, mais qui pourraient mener à ce que des familles bilingues désireuses de scolariser leur enfant dans l'enseignement bilingue s'en voient refuser l'accès au profit de familles allophones.

²⁴ Ainsi résider dans le périmètre (parfois calculé en mètres) de l'école bilingue est convoité. On voit alors se développer des phénomènes relevant des PLF : certaines familles sont prêtes à déménager stratégiquement dans ce périmètre, ce qui entraîne en parallèle des effets en urbanisme puisque un quartier peut subitement devenir très prisé.

²⁵ Enquête de 2015 de la Statistique de Berne (plusieurs langues premières peuvent être déclarées), voir le lien sous « documents en ligne ». Toutefois les représentants des corps diplomatiques ne sont pas recensés. Berne étant la capitale, cela représente une importante communauté non répertoriée.

²⁶ Il existe toutefois deux écoles ayant le français pour exclusive langue de scolarisation : l'Ecole Française Internationale de Berne (EFIB) qui est privée et régie par l'Education nationale française et l'Ecole Cantonale de Langue Française (ECLF) qui a le statut d'école cantonale et n'est pas régie par la BSS et se situe dans un quartier périphérique de la ville.

Répondant à la demande de parents francophones, la BSS travaille actuellement à doter la capitale de « classes bilingues » (Cla-Bi) publiques²⁷. Inspiré par le succès des expériences biennoises, le concept Cla-Bi répond toutefois aux besoins d'un tout autre contexte sociolinguistique. Les enjeux à Berne sont de trois ordres :

- soutenir le rare bilinguisme français-allemand « déjà-là » et fragilisé par le contexte officiel monolingue germanophone²⁸ ;
- rendre accessible au plus grand nombre l'autre grande langue nationale par l'intermédiaire de l'enseignement bilingue ;
- assumer une fonction symbolique et politique de pont entre les deux communautés linguistiques du canton.

Actuellement en cours d'élaboration²⁹, le concept tend ainsi à valoriser le bilinguisme préexistant français-allemand à Berne. Ouvertes aussi bien aux alémaniques qu'aux allophones, les Cla-Bi donneraient priorité au besoin (en cas de dépassement de la demande par rapport à l'offre et donc de sélection) aux enfants bilingues de cet espace alémanique. Par ailleurs, aucun critère, autre que résider en ville de Berne, ne sera établi en termes de proximité avec l'école.

Le concept proposera un modèle d'enseignement à parts égales des deux langues dès le début de l'école obligatoire (vers l'âge de 4 ans), considérant à la fois le français et l'allemand comme langues premières et combinant à parts égales les plans d'étude *Lehrplan 21* et *PER*. Chaque classe sera encadrée par deux enseignants, l'un dit³⁰ francophone et responsable de la moitié horaire des enseignements en français (français, histoire/ géographie, sciences, musique, sport) selon le *PER* et ses manuels, et l'autre dit alémanique et responsable de la moitié horaire des enseignements en allemand (allemand, mathématiques, arts plastiques) selon le *Lehrplan 21* et ses manuels. Loin d'être exclue d'un enseignement, la langue partenaire pourra toutefois toujours s'inviter et les transferts, interférences et autres formes de *translanguaging* seront autant de marqueurs du processus du développement des langues, processus documenté par le biais d'un Portfolio individuel.

Nous avançons que si dès l'âge de 4 ans les élèves sont exposés à parts égales aux deux langues dans leur quotidien scolaire, ils arriveront sans distinction de langue(s) première(s) à accéder aux compétences scolaires attendues dans les plans d'études respectifs.

Pariant que c'est plutôt leur rareté en Suisse qui font des écoles bilingues des objets de distinction sociale aux yeux des PLF³¹ et crée l'élitisme, nous envisageons à moyen terme de d'en démocratiser l'accès. C'est en répondant en nombre à la demande et en rendant l'offre accessible aux intéressés, plutôt qu'en les sélectionnant, que nous entendons répondre aux éventuelles accusations. Nous ouvrirons au besoin des Cla-Bi au sein d'une 2^{ème} école d'un autre quartier, puis d'une 3^{ème} école, etc. L'ouverture dans une école préexistante de la toute

²⁷ La communication médiatique ainsi que la campagne d'informations auprès des parents devraient être lancées au printemps 2018.

²⁸ Une langue de scolarisation possible actuellement (allemand ou français). Faire un choix c'est forcément s'amputer d'une partie de cette identité de « locuteur-auditeur compétent doté d'un profil linguistique unique » : laquelle des deux choisir ?

²⁹ Avec notre participation au titre de didacticienne de la PHBern.

³⁰ « Dit » francophone ou « dit » alémanique dans le sens où nous ne souhaitons pas l'enfermer sous une étiquette simpliste. Cette personne peut tout-à-fait être elle-même bilingue français-allemand et/ou plurilingue, mais chacun est responsable d'un type d'enseignement et sera pour les élèves la personne de référence à une langue de scolarisation.

³¹ L'émulation autour du nombre restreint de places dans ces écoles crée et entretient de fait « la distinction » (Bourdieu, 1979).

première classe enfantine Cla-Bi (20 élèves) est prévue pour 2019. Chaque année une nouvelle classe enfantine ouvrira, ce qui signifie que les élèves de la première volée seront les premiers à expérimenter chaque niveau de la scolarité, niveau qui sera ensuite pérennisé.

Il n'y a pas plus de définition irréfutable de « bilingue » que de moyen de s'assurer de la véracité des déclarations de parents au sujet de la ou des langue(s) de leur enfant. Ainsi la question essentialisante d'être ou de se déclarer « bilingue », « alémanique », « francophone » ou « allophone » n'est pas pertinente pour le contexte bernois. Si la promotion du bi/plurilinguisme doit passer, entre autres, par la reconnaissance et la valorisation de ce qui est déjà existant, l'enseignement bilingue tel qu'en cours de conception pour les Cla-Bi sera accessible quelle(s) que soi(en)t la ou les identité(s) que l'on se donne. Ainsi le bilinguisme individuel sera pensé à la fois comme « déjà-là », comme moyen et comme objectif.

6. Conclusion : L'enseignement bilingue à Berne entre pistes didactiques et défis à venir

Dans le projet Cla-Bi, de nombreuses questions restent en suspens :

- si leur avènement ouvre de prometteuses pistes didactiques dans le domaine de l'enseignement bilingue, le caractère pionnier ayant trait à l'articulation de deux langues premières s'avère être un enjeu de taille et, à ce stade, le concept tâtonne encore ;
- de plus, dans un contexte sociolinguistique suisse tout en tensions, il est possible que les Suisses romands établis en contexte alémanique voient en une immersion partielle du temps scolaire une submersion dans la langue allemande comme c'est le cas au Canada anglophone³² ;
- enfin, avec dans un premier temps une seule école et donc un quartier donné, la tradition très ancrée des écoles de quartier pourrait opérer une sorte de sélection naturelle auprès des parents intéressés. Les PLF des familles bilingues et francophones de Berne auront-elles raison de la tradition de la proximité ? Le public des Cla-Bi pourrait être tout autre que celui envisagé par ses concepteurs et c'est finalement sans importance puisqu'ils souhaitent éviter les assignations identitaires.

Documents en ligne

Loi sur les langues de 2007 : récupéré le 29 mai 2017

<https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20062545/index.html>

Article « Bienne prolonge le projet jusqu'en 2018 » du 20.02.14 : récupéré le 07 juillet 2017

<http://www.20min.ch/ro/news/suisse/story/Bienne-prolonge-le-projet-jusqu-en-2018-23357596>

Statistiques de la ville de Bienne : récupéré le 07 juillet 2017

https://www.biel-bienne.ch/fr/pub/administration/mairie/economie_marketing_de_la_ville/bilinguisme.cfm

³² « La grande majorité des enfants [qui fréquentent les écoles bilingues] sont anglophones. (...) Si les anglophones – dominants – ne prennent pas de risque linguistique en s'immergeant en français, l'inverse ne semble pas toujours vrai, les francophones, immergés en anglais, risquant de perdre leur français dans l'environnement anglophone dominant. La peur des francophones d'être assimilés et intégrés à la culture anglophone dominante en s'immergeant en langue anglaise est évidemment exacerbée par la lutte économique-politique entre [les provinces] » (Duverger, 1996 : 83).

Statistiques de la ville de Berne : récupéré le 07 février 2018

<http://www.bern.ch/politik-und-verwaltung/stadtverwaltung/prd/abteilung-aussenbeziehungen-und-statistik/statistik-stadt-bern>

Projet cantonal d'aide sociale à la ville de Bienne : récupéré le 07 février 2018

https://www.gef.be.ch/gef/fr/index/soziales/soziales/publikationen/sozialhilfe.assetref/dam/documents/GEF/SOA/fr/Soziales/Publikationen/SH_Stand_Umsetzung_Massnahmen_Biel_Kanton_Bern_fr.pdf

Références bibliographiques

- Ackin Muji, D. (2007). *Langues à l'école : quelle politique pour quelle Suisse ?* Berne : Peter Lang.
- Adami, H. et André, V. (2015). *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Berne : Peter Lang.
- Allemann-Ghionda, C., Goumoëns, C. et Perregaux, C. (1999). *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle: entre ouvertures et résistances*. Berne : Programme national de recherche 33.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Ce que parler veut dire, Économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Brohy, C. (1993). Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ALSA*, 58, 69-78.
- Brohy, C. (2005). Apprendre et vivre les langues dans un contexte plurilingue. Dans A. Gohard-Radenkovic (dir.), *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue/ Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext* (p. 141-157). Berne : Peter Lang.
- Brohy, C. (2012). Rapports entre "petites" et "grandes" langues: tensions et négociations identitaires - exemples dans divers contextes. *Alterstice*, 2, 55-66.
- Brohy, C. et Gajo, L. (2008). *L'enseignement bilingue: état de situation et propositions. Vers une didactique intégrée*. Neuchâtel : CIIP.
- Buser, M. (2014). Deux plans d'études, une école : Scolarisation plurilingue dans la FiBi de Biel/Bienne. Une école publique basée sur le concept de l'enseignement par immersion réciproque. Portrait de la Filière Bilingue. *Enjeux Pédagogiques (HEP-BEJUNE)*, 23, 31-36.
- Buser, M. (2016). *Étude de faisabilité : Formation primaire bilingue / Bilingualer Studiengang HEP-BEJUNE et PHBern*. Biel/Bienne : Éditions HEP-BEJUNE.
- Buser, M. et Melfi, G. (2015). Bilinguisme et multilinguisme : une comparaison entre filière d'enseignement monolingue et filière bilingue par immersion réciproque (FiBi) en Suisse (p. 18-22). Liège : Admee Europe.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris : Plon.
- Cavalli, M. et Matthey, M. (2009). Formation des enseignants à l'éducation bi-/plurilingue: point de vue et réflexions sur quelques expériences valdôtaines, *LIDIL*, 39.
- Cichon, P. et Kremnitz, G. (1996). Les situations de plurilinguisme. Dans H. Boyer (dir.), *Sociolinguistique : Territoire et objets* (p. 37-50). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Conti, V., De Pietro, J.-F. et Matthey, M. (dir.). (2012). *Langue et cohésion sociale. Enjeux politiques et réponses de terrain*. Neuchâtel : Délégation à la langue française.
- Deprez, C. (1996). Une politique linguistique familiale: le rôle des femmes. *Education et sociétés plurilingues*, 1, 35-42.

- Dreyfus, M. (1996). Politiques linguistiques familiales et individuelles: quels modèles? Dans Juillard, C. et Calvet, L.-J. (dir.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités* (p. 175-181). Paris : AUF Editions.
- Duchêne, A. (2000). Les désignations de la personne bilingue: approche linguistique et discursive. Dans B. Py (dir.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme* (p. 91-113). TRANEL, 32, CLA Neuchâtel.
- Duchêne, A. (2013). La langue comme instrument d'inclusion et d'exclusion. Dans M. Fridman (dir.), *Migration et Ecole* (p. 54-60). Genève : DIP.
- Duverger, J. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Paris : Albin Michel.
- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Gohard-Radenkovic, A. (2008). Un curriculum transdisciplinaire : ses effets sur les futurs enseignants de langue en situation de mobilité. Dans Alao, G., Argaud, E., Derivry-Plard, M. et Leclercq, H. (dir.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 239-250). Berne : Peter Lang.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Heller, M. et Levy, L. (1994). Les contradictions des mariages linguistiquement mixtes: stratégies des femmes franco-ontariennes. *Langage et société*, 67, 53-88.
- Herdina, P. et Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism – Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Lacroix, I. (2014). Valeur symbolique de la langue au pays basque français et choix de l'école pour les enfants de couples linguistiquement mixtes. *Langage et société*, 147, 67-82.
- Lüdi, G. (1997). *Le paysage linguistique de la Suisse*. Berne : OFS.
- Lüdi, G. et Werlen, I. (1986). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Lüdi, G. et Werlen, I. (2005). *Sprachlandschaft in der Schweiz. Eidgenössische Volkszählung 2000*. Neuchâtel : OFS.
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelle. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Berne : Peter Lang.
- Robin, J. (2015). *"Ils aiment pas le français". Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité*. Berne : Peter Lang.
- Schläpfer, R. (1985). *La Suisse aux quatre langues*. Genève : Zoé.
- Tabouret-Keller, A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*. Limoges : Editions Lambert-Lucas.
- Tabouret-Keller, A. et Varro, G. (1999). Pour ou contre le plurilinguisme? Des positions contradictoires. *Education et Sociétés Plurilingues*, 6, Editorial.
- Veillette, J. et Gohard-Radenkovic, A. (2012). Parcours d'intégration "à géométrie variable" d'étrangers en milieux plurilingues: le cas du Canton de Fribourg (Suisse). Dans H. Leclercq et H. Adami (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation* (p. 89-133). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français langue de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris: Robert Laffont.
- Widmer, J. (2004). *Langues nationales et identités collectives. Le cas de la Suisse*. Paris : L'Harmattan.
- Windisch, U. (2007). *Le modèle suisse*. Lausanne: L'Âge d'Homme.

Zeiter, A.-C. (2018). *Dans la langue de l'autre. Se construire en couple mixte plurilingue.*
Lyon : ENS Editions.