

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Appropriation et utilisation d'un outil pédagogique par les enseignants du troisième degré du secondaire

Le cas de la publication *L'Europe sous la loupe*

Auteur : Eva Grégoire

Promoteur : Pierre Fastrez

Année académique 2019-2020

Master [120] en communication, à finalité spécialisée : gestion de la
communication d'organisation et des relations publiques

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Pierre Fastrez, le promoteur de ce mémoire, pour sa disponibilité et ses nombreux conseils qui m'ont aidé dans la réalisation de ce travail.

Je souhaite également remercier Catherine Dielens de la Représentation de la Commission européenne en Belgique qui m'a permis de prendre contact avec les enseignants utilisant la publication *L'Europe sous la loupe*. Je remercie aussi sa collègue Charlotte Gugenheim pour les informations fournies à propos de la brochure.

Enfin, je remercie les cinq enseignants qui ont pris de leur temps pour répondre à mes questions.

SOMMAIRE

Introduction	4
Partie théorique	5
1. Le triangle pédagogique (Houssaye, 2014)	5
2. Application du triangle pédagogique à notre recherche	7
3. La transposition didactique (Paun, 2006)	8
4. Application de la transposition didactique à notre recherche.....	13
4.1. Le savoir savant : point de départ du processus	13
4.2. Le curriculum prescrit : le programme de la FWB	15
4.3. Le curriculum réel : avant-dernière étape du processus	16
4.4. Les outils pédagogiques	16
4.5. Processus d'appropriation de la publication.....	18
4.6. Typologie des usages d'un manuel	23
Problématique.....	25
1. Question de recherche	25
2. Hypothèses.....	25
3. Variables.....	26
Méthodologie.....	27
1. Prise de contact.....	28
2. Entretien semi-directif	30
2.1. Description de la technique d'entretien.....	31
2.2. Description de la méthode d'analyse des données recueillies.....	35
Description de la publication	38
1. Contexte de création de la publication	38
2. Structure de la publication.....	39
Partie empirique	40
1. Composition de l'échantillon.....	40
2. Analyse des données des entretiens.....	40
2.1. Facteurs liés à l'enseignant.....	41
2.2. Facteurs liés à l'outil	46
2.3. Facteurs liés à l'élève	50
2.4. Facteurs liés à l'environnement organisationnel	51
2.5. Facteurs liés au soutien externe.....	53
2.6. Utilisation de la publication	53
Partie interprétative	58
1. Retour sur les hypothèses	58
1.1. Hypothèse 1 : facteurs liés à l'enseignant	58
1.2. Hypothèse 2 : facteurs liés à l'outil	59
1.3. Hypothèse 3 : facteurs liés à l'élève	60
1.4. Hypothèse 4 : facteurs liés à l'environnement organisationnel.....	61
1.5. Hypothèse 5 : facteurs liés au soutien externe	61
2. Classification des usages selon la typologie de Boutonnet (2013)	61
Conclusion	64
1. Limites.....	65
2. Pistes pour la recherche	65
Bibliographie.....	67
Annexes.....	72

INTRODUCTION

La tranche d'âge des 15-19 ans représente 631 502 élèves potentiels en Belgique (Eurostat, 2020). Les plus âgés d'entre eux se sont rendus aux urnes en mai 2019 ou seront amenés, en tant que citoyen, à le faire dans un futur proche. Aujourd'hui, l'Union européenne (UE) est marquée par le Brexit et une hausse des partis eurosceptiques y compris dans notre pays. Dans ce contexte, comme le mentionne le décret « Missions » (1997, article 6, alinéa 3), les enseignants ont un rôle important à jouer pour « *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures* ». Pour les aider à remplir ce rôle, la Représentation de la Commission européenne en Belgique met gratuitement à leur disposition une série de ressources pédagogiques. L'une d'entre elle cible le troisième degré de l'enseignement secondaire et se présente sous la forme d'une brochure s'intitulant *L'Europe sous la loupe*. Nous nous intéresserons à l'appropriation et à l'utilisation de cette publication par les enseignants concernés.

Nous définirons et expliquerons trois concepts théoriques utiles à notre recherche. D'abord, nous nous baserons sur le processus de la transposition didactique élaboré par Paun (2006). Ensuite, nous utiliserons le processus d'appropriation de Penneman et al. (2016). Enfin, nous présenterons les façons d'utiliser un manuel selon la typologie de Boutonnet (2013). Pour récolter les données nécessaires à notre étude, nous mènerons des entretiens semi-directifs avec des enseignants utilisant la brochure.

L'objectif de ce mémoire consiste d'une part à déterminer les éléments qui peuvent jouer un rôle dans le processus d'appropriation de la brochure par les enseignants. D'autre part, il s'agira de définir la manière dont ils l'utilisent. Nous pouvons dès à présent établir une première formulation de notre question de recherche : comment les enseignants s'approprient la publication *L'Europe sous la loupe* et dans quelle mesure ce processus influence leur utilisation ?

PARTIE THÉORIQUE

Le cadre théorique que nous posons s'appuie sur différents concepts qui visent à comprendre comment un enseignant s'approprie un outil pédagogique et plus particulièrement un manuel scolaire pour l'utiliser ensuite en classe. Nous expliquerons chaque théorie puis l'appliquerons à notre recherche.

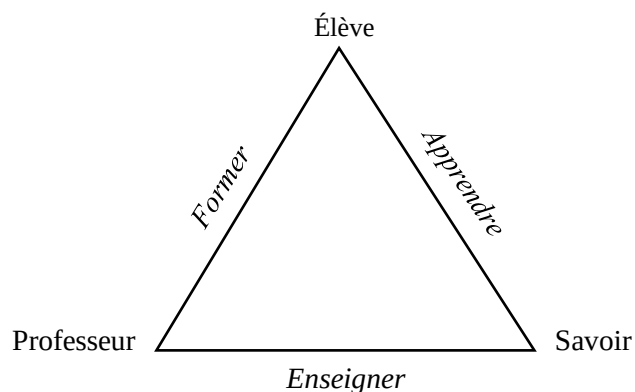
Pour commencer, nous établirons la situation pédagogique dans laquelle s'inscrit notre recherche grâce au modèle du triangle pédagogique développé par Houssaye (2014). Ensuite, nous expliquerons le processus de la transposition didactique suivant la théorie de Paun (2006). Il s'agit d'un concept essentiel pour comprendre comment le savoir savant est transformé pour devenir un savoir effectivement enseigné. Nous appliquerons ce concept à notre objet de recherche en nous concentrant sur chacune de ces dimensions : le savoir savant, le curriculum prescrit et le curriculum réel. Après quoi, nous étudierons les outils pédagogiques en mettant l'accent sur les manuels dont se servent les enseignants pour transmettre le savoir. Par la suite, nous développerons le processus d'appropriation suivant Penneman et al. (2016) par lequel passe un enseignant avant de pouvoir utiliser un manuel. Enfin, nous terminerons en présentant une typologie des usages du manuel que présente Boutonnet (2013).

1. LE TRIANGLE PÉDAGOGIQUE (HOUSSAYE, 2014)

En 1982, Houssaye a développé un modèle pour expliquer les éléments de la situation pédagogique et son fonctionnement. Près de quarante ans plus tard, « le triangle pédagogique » (cf. p.6 pour le schéma) sert toujours de référence. Bien que la version retenue actuellement soit un condensé de l'original, les bases du modèle restent identiques. Houssaye (2014) analyse la pédagogie à travers trois composants qui forment le triangle : le savoir, le professeur, les élèves. Il poursuit en définissant les trois termes : « *le savoir désigne les contenus, les disciplines, les programmes, les acquisitions, etc. Les élèves renvoient aux éduqués, aux formés, aux enseignés, aux apprenants, aux s'éduquants, etc. Le professeur est aussi bien l'instituteur, le formateur, l'éducateur, l'initiateur, l'accompagnateur, etc.* » (ibid., p.11). Entre eux, s'entretiennent des rapports.

Notre intérêt porte principalement sur la relation entre le professeur et le savoir qui forme le processus « enseigner » et qui constitue la base de tous les autres rapports du triangle (*ibid.*). Houssaye (2014) signale que les élèves peuvent perturber ce processus de deux manières : soit en décidant de ne pas prendre part à la situation pédagogique, soit en étant présent mais en ne tenant pas compte de la relation que le professeur entretient avec le savoir. Nous verrons dans la dernière partie du cadre théorique qu'une série de facteurs influencent cette relation du processus « enseigner ». Nous décrirons à ce moment-là les effets que peuvent avoir les élèves dans le processus.

Nous ne nous attarderons pas sur les deux autres processus. Cependant, il est utile de les décrire brièvement afin de comprendre la situation pédagogique dans son ensemble. Le processus « former » concerne la relation entre le professeur et l'élève (*ibid.*). La difficulté de ce rapport réside dans l'établissement de règles communes aux deux éléments afin d'intégrer le savoir (*ibid.*). S'ils n'y arrivent pas, le risque est de voir le professeur « *restructurer la situation pédagogique autour de son entretien privilégié avec le savoir, procédant ainsi à un renversement de processus* » (*ibid.*, p.13). De même, les élèves peuvent aussi ne plus accepter la position qui leur a été accordée dans ce processus (*ibid.*). Dans le rapport « apprendre », l'élève accède directement au savoir (*ibid.*). Le professeur a toutefois un rôle à jouer, « *celui de préparateur et d'accompagnateur de la situation d'apprentissage* » (*ibid.*, p.14). Cependant, le professeur peut faire échouer le processus en étant trop présent pour les élèves, ce qui ramènerait alors au processus « enseigner » (*ibid.*). Les élèves pourraient aussi être incapables d'avancer sans les conseils de leur professeur, ce qui aurait aussi pour conséquence de revenir au processus « enseigner » (*ibid.*).



Dans chacun des trois processus, il y a forcément un élément exclu de la relation. « Dans "enseigner", le professeur s'absorbe tout entier dans son savoir, si bien que les élèves ont l'impression de ne pas y être conviés (enseignants incompréhensibles, trop savants, abscons, etc.). Dans "former", professeurs et élèves sont si bien ensemble que leur relation leur suffit et suffit à justifier le fait d'être là. Dans "apprendre", l'autodidaxie est devenue permanente, tant et si bien que l'enseignant se voit refuser toute place et toute raison d'être » (ibid., pp.16-17). Pour pallier ce problème, Houssaye (2014) estime qu'il est nécessaire de trouver un équilibre entre les différents processus. Autrement dit, la relation entre le professeur et le savoir ne devra pas exclure totalement l'élève. Au contraire, elle devra prendre cette dimension en compte afin de maintenir le fonctionnement du triangle. Cela est également valable pour les deux autres processus.

Chevallard (cité par Bronckart & Plazaola Giger, 1998) apporte une explication similaire au triangle pédagogique qu'il appelle le système didactique. Dans celui-ci existe aussi une relation entre trois pôles : l'enseignant, l'enseigné et le savoir à transmettre. De même, Brousseau (cité par Sarrazy, 1995) élabore la notion de contrat didactique composé de trois éléments : le maître, l'élève et la connaissance. Il définit le contrat comme étant « l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (ibid., p.87).

2. APPLICATION DU TRIANGLE PÉDAGOGIQUE À NOTRE RECHERCHE

Le modèle du triangle pédagogique présente trois éléments que nous retrouvons dans notre recherche. Le professeur se réfère à l'ensemble des enseignants du troisième degré de l'enseignement secondaire général de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) que nous avons interrogés. L'élève se rapporte aux jeunes à qui le professeur propose cette publication. Quant au savoir, nous verrons dans le chapitre 4.1. qu'il s'agit d'une notion polysémique. Nous serons en mesure de préciser à ce moment-là à quoi correspond le savoir dans le cas qui nous occupe.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons particulièrement à la relation entre le professeur et le savoir puisque notre but est de comprendre comment les enseignants s'approprient une ressource pédagogique. Altet (2012, p.45) donne une définition de l'enseignant qui explique le lien entre les deux : *« une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicités issus des pratiques »*.

Les deux autres rapports du triangle sont secondaires pour cette étude mais restent indispensables pour comprendre l'ensemble de la démarche d'enseignement.

3. LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE (PAUN, 2006)

L'explication sur les composants d'une situation pédagogique nous amène directement au concept de transposition didactique qui permet aux enseignants de s'approprier puis d'utiliser une ressource pédagogique. Verret (cité par Bronckart & Plazaola Giger, 1998) a été le premier à parler de ce concept en disant que pour qu'un objet soit enseigné, il faut au préalable le transformer en objet d'enseignement. À partir de ce constat, nous nous baserons en grande partie sur l'article de Paun (2006) pour définir le processus de la transposition didactique¹ et les deux formes qu'elle prend. Nous verrons ensuite que la question des savoirs est au cœur de la transposition didactique. Cela est logique puisque notre recherche se concentre sur le processus « enseigner » entre le professeur et le savoir du triangle pédagogique. Après ces premiers paragraphes qui posent les bases du processus, nous serons en mesure de l'expliquer concrètement. Ensuite, dans le chapitre 4, nous appliquerons la transposition didactique à notre recherche.

Nous allons définir et expliquer le processus de la transposition didactique à travers l'article d'Emil Paun paru en 2006 dans la revue *Carrefours de l'éducation*. La transposition didactique est *« un processus complexe qui a comme point de départ l'ensemble du savoir scientifique et comme point final l'ensemble des connaissances acquises par les élèves »* (ibid., p.3). Cette définition indique que la transposition didactique met en

¹ Voir Annexe 1 : schéma du processus de la transposition didactique.

relation les trois éléments du triangle pédagogique c'est-à-dire le savoir, les élèves et le professeur. Bien que ce dernier composant ne soit pas mentionné explicitement, il est sous-entendu. De fait, les élèves acquièrent des connaissances grâce entre autres à l'intervention du professeur. Selon Paun (2006), pour passer du point de départ au point final, il existe deux types de transformations : la transposition didactique externe qui opère des transformations sur le savoir scientifique pour qu'il puisse se constituer en objet d'enseignement et la transposition didactique interne qui a trait à toutes les transformations qui ont lieu au sein de la relation entre le professeur et l'élève. Dans la suite du chapitre, nous détaillerons le principe et le fonctionnement de ces deux types de transformations. Avant cela, nous allons nous attarder sur la notion de « savoir » puisqu'elle prend plusieurs formes qu'il convient d'identifier et de définir.

Plusieurs auteurs (Raymond, 1993 ; Chevallard (cité par Bronckart & Plazaola Giger, 1998) ; Paun, 2006 ; Vanhulle, 2009) se sont penchés sur la question du savoir et ont élaboré une théorie à ce sujet. Si tous se rejoignent pour dire que le savoir scientifique diffère du savoir effectivement enseigné aux élèves, il existe néanmoins différentes appellations pour nommer ce savoir scientifique que certains auteurs contestent. Pour préparer une séquence pédagogique, autrement dit pour pouvoir enseigner, le professeur a besoin de se référer à des savoirs. Ceux-ci constituent le point de départ du processus de la transposition didactique. Paun (2006) les appelle les « savoirs savants » ou « savoirs scientifiques » qui sont en fait composés d'une série de domaines scientifiques de connaissance. Vanhulle (2009) préfère le terme de « savoirs de référence » qu'elle subdivise en deux sous-catégories. D'un côté, les savoirs de type académique qui sont des savoirs scientifiques produits par des chercheurs (*ibid.*). D'un autre côté, les savoirs que produisent des institutions, c'est-à-dire des prescriptions et des référentiels de compétences permettant d'exercer la profession (*ibid.*). Sensevy (2011, p.63) ajoute à ce propos qu'une institution didactique est « *comme une entité sociale qui produit des affects, des percepts, et des concepts, légitimes pour les personnes vivant avec l'institution. (...) C'est une institution dans laquelle on enseigne et on apprend des savoirs* ». D'après Hofstetter & Schneuwly (2009), ces savoirs auxquels se réfèrent les enseignants sont forcément différents d'une

institution à une autre. Ils dépendent aussi de plusieurs facteurs et varient « *suivant les contextes historiques et culturels, suivant les publics auxquels ils s'adressent* » (*ibid.*, p.25). Nous citons également Raymond (1993) parce que les deux types de savoirs qu'elle présente s'intègrent bien à la situation que nous étudions. Elle distingue les savoirs pour l'enseignant des savoirs enseignants. Le premier type rejoint les savoirs de référence présentés par Vanhulle. En effet, il s'agit de « *savoirs élaborés par d'autres instances ou dans d'autres contextes que celui de l'enseignement. (...) Ces savoirs subiraient de multiples transformations dans leur cheminement vers la pratique dans la classe particulière d'un enseignant en particulier* » (*ibid.*, p.195). Les savoirs enseignants quant à eux « *seraient ceux que les enseignants expriment avoir construits, s'être appropriés et avoir transformés dans et par leur pratique ou lors d'expériences vécues dans le cadre scolaire* » (*ibid.*, p.194). Dans ce cas, il s'agit d'un type de savoir qui s'ajoute aux autres mais qui constitue toujours bien le point de départ du concept. Il montre en fait que le professeur prend également en compte d'autres paramètres et pas uniquement le savoir produit par des experts ou issus d'instances extérieures. À ce propos, plusieurs auteurs (Paquay, 2012 ; Tardif & Gauthier, 2012) soulignent également le fait que les savoirs savants issus de la recherche ne sont pas les seuls susceptibles d'être enseignés. Bien que les enseignants continuent de se référer à des connaissances externes issues des programmes, de sources d'expertise ou de leur formation, ils exercent d'abord leur profession à l'aide de savoirs issus de leur vécu, de leurs expériences sur le terrain, du contexte éducatif dans lequel ils se trouvent ou encore de contraintes auxquelles ils doivent faire face (Tardif & Gauthier, 2012). En somme, ils se basent avant tout sur leurs pratiques enseignantes quotidiennes qui sont déterminées par divers enjeux d'ordre normatif, éthique ou politique (*ibid.*).

Par ailleurs, concernant les différentes appellations de savoirs que nous venons de présenter, Bronckart & Plazaola Giger (1998) contestent la dénomination de « savoir savant ». Ils rejoignent par-là les auteurs cités ci-dessus en affirmant que les savoirs mobilisés par les enseignants ne sont pas forcément produits dans le champ scientifique. Au contraire, la production de savoirs, qui feront par après l'objet d'une transposition pour pouvoir être

enseignés, peut se passer dans des institutions de formation, des lieux sociaux, historiques, avec des structures spécifiques (*ibid.*). Les savoirs émanant de différents « *champs de production de connaissances (...)* », nous pouvons dès lors identifier « *une diversité de sources potentielles d'emprunt : savoirs savants certes, mais aussi savoirs d'experts, savoirs scolaires et savoirs de sens commun* » (*ibid.*, 1998, p.41).

Maintenant que nous avons abordé les différentes appellations pour le savoir, point de départ du parcours, nous pouvons entrer pleinement dans le processus de la transposition didactique et expliquer comment arriver au point final. Parmi les deux types de transposition que nous avons mentionnés, il apparaît que l'externe se déroule avant l'interne.

Paun (2006, p.3) définit la transposition didactique externe comme étant « *le processus de transformation, d'interprétation et de ré-élaboration didactique du savoir scientifique constitué dans de différents domaines de connaissance* ». Le but du processus est d'arriver à élaborer un curriculum, dit prescrit, qui constitue le savoir à enseigner, autrement dit l'objet d'enseignement. Ce curriculum est produit par les instances politiques compétentes en la matière. Il s'agit donc « *d'une sélection rigoureuse (...) de ce qu'il faut transmettre, de manière organisée, aux élèves (...) et à travers [laquelle] l'organisation scolaire essaie de contrôler et d'orienter l'entier processus de formation* » (Paun, 2006, pp.4-5). L'enseignant est donc tenu de se servir de ce modèle de référence pour préparer ses cours (Develay, 2015). Le curriculum prescrit est le point final du processus de la transposition didactique externe et regroupe « *[les] connaissances, [les] valeurs, [les] compétences que les élèves doivent assimiler tout au long des différents cycles et étapes scolaires* » (Paun, 2006, p.4). Develay (2015, p.19) rejoint cette affirmation en ajoutant que le curriculum prescrit « *[unit les] finalités, objectifs généraux, contenus, méthode, planification, évaluation, aides didactiques et pédagogiques et aides formatives* ». Nous voyons qu'avec toutes les transformations qu'il subit, le savoir scientifique ne peut pas être transmis tel quel aux élèves, il n'est pas le savoir qui est effectivement enseigné aux élèves. En effet, comme le précise Paun (2006, p.5) « *le point final du processus de transposition externe (...) [est] sensiblement et, souvent, significativement différent du point de départ qui est le savoir savant (la*

science constituée) ». Moro & Rickenmann (2004, p.23) vont dans le même sens en affirmant que « *l'objet [de savoir] ne peut ni être transmis ni approprié directement* ». Notons tout de même que le but de ce processus est de « *rendre accessible la science sans pour autant la sacrifier* » (Paun, 2006, p.4). À ce propos, Paun (*ibid.*) précise que l'objectif n'est pas de « *porter atteinte aux sens scientifiques de base* », donc le but n'est pas de vulgariser ce savoir mais plutôt « *[de simplifier] le modèle scientifique de référence* » (*ibid.*, p.7).

Après avoir relevé que le savoir scientifique de base doit être transformé pour être enseigné, nous allons voir que le curriculum prescrit va être lui aussi transformé. Comme le précise Paun (*ibid.*, p.8), « *la transposition didactique ne peut pas être réduite à la transmission du curriculum prescrit par le professeur, elle implique également des transformations, des réélaborations et des négociations* ». Bien que constituant un modèle à suivre, le curriculum prescrit fait donc l'objet d'une série de transformations au sein de la relation entre le professeur et l'élève (*ibid.*). De ces transformations résultent deux nouveaux types de curriculum. D'un côté, le curriculum réel qui correspond au savoir enseigné et d'un autre côté, le curriculum réalisé qui correspond au savoir appris et retenu (*ibid.*). Dans ce dernier cas, il s'agit davantage de la relation entre l'élève et le savoir, une relation que nous n'étudions pas dans le cadre de notre recherche. Étant donné que le curriculum prescrit est le produit de différents experts agissant selon des normes politiques, il est identique, au départ, pour tous les enseignants. Mais quand les concepteurs l'élaborent, ils ne prennent pas en compte la réalité de la classe (*ibid.*). Les professeurs ainsi que les élèves le réinventent à leur manière chaque jour pour correspondre davantage à leurs besoins. On parle alors d'un curriculum « construit » (*ibid.*). Hofstetter & Schneuwly (2009, p.239) vont dans le même sens en disant que « *les contraintes des situations font que, dans le cours de l'action, (...) l'enseignant procède à des choix, à des reformulations et à des "bricolages"* ».

Pour conclure ce chapitre sur la transposition didactique, nous présentons la théorie de Graça & Pereira (2009) sur le sujet. En quelques lignes, ils fournissent un résumé du processus dans lequel ils distinguent deux niveaux. D'abord, « *les connaissances scientifiques se transforment en objets*

d'enseignement » (ibid., p.3). Ensuite, « les objets d'enseignement sont reconstruits et reconfigurés pendant l'interaction didactique et se transforment en objets effectivement enseignés. L'objet enseigné consiste, donc, en ce que le professeur construit avec ses élèves au cours de l'interaction didactique » (ibid.).

Nous venons de poser le cadre général de la transition entre le savoir savant et le curriculum prescrit d'une part et la transition entre le curriculum prescrit et le curriculum réel d'autre part. Dans le chapitre suivant, nous appliquerons ces deux distinctions à notre recherche, après quoi nous serons en mesure d'établir le cadre théorique à ces deux questions essentielles : comment les enseignants s'approprient le manuel et quel type d'utilisation en ont-ils ?

4. APPLICATION DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE À NOTRE RECHERCHE

Ce chapitre est divisé en quatre parties dont le but est d'appliquer chaque élément du processus de la transposition didactique à l'objet de notre recherche. Nous commencerons par le point de départ du concept avec le savoir savant. Dans un deuxième temps, nous verrons que le curriculum prescrit correspond au programme élaboré par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous ne nous attarderons pas sur le curriculum réel étant donné qu'il sera l'objet de l'analyse des données dans la partie empirique. Ensuite, nous détaillerons la notion d'outils pédagogiques qui interviennent dans la transition entre l'objet d'enseignement et le savoir enseigné. Après avoir vu leurs rôles dans le processus, nous serons en mesure d'expliquer le processus d'appropriation à l'œuvre lorsqu'un enseignant s'approprie un outil pédagogique et plus précisément un manuel scolaire. Nous verrons que différents facteurs entrent en ligne de compte et influent sur la façon d'utiliser le manuel en classe par les professeurs. Nous terminerons d'ailleurs par la présentation d'une typologie sur les usages d'un manuel.

4.1. Le savoir savant : point de départ du processus

Pour trouver l'équivalent du savoir dans notre recherche, nous devons d'abord expliquer comment la Représentation de la Commission européenne en Belgique, et plus largement l'Union européenne, a été amenée à élaborer

la publication *L'Europe sous la loupe*. Pour ce faire, nous devons faire un saut en arrière pour comprendre le contexte dans lequel cela s'est déroulé.

Dès le lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les dirigeants européens montrent leur volonté de préserver la paix et ainsi rendre impossible toute nouvelle guerre. Le projet européen a pu être réellement lancé grâce à Robert Schuman au travers notamment de sa déclaration du 9 mai 1950. Depuis lors, l'Union européenne poursuit son intégration dans le but, selon le Traité sur l'Union européenne, de créer « *une union sans cesse plus étroite entre les peuples de l'Europe, dans laquelle les décisions sont prises le plus près possible des citoyens, conformément au principe de subsidiarité* »². Cependant, le grand public n'adhère pas totalement à ce projet européen. Il ne suffit dès lors plus de convaincre les citoyens de la légitimité de l'UE mais de « *vendre le produit Europe* » aux plus sceptiques et particulièrement aux jeunes (Badouard & Malherbe, 2015, p.34). Pour atteindre cet objectif, l'UE compte sur l'enseignement. En matière d'éducation, elle ne peut qu'appuyer, coordonner ou compléter l'action des états membres (Delivet, 2013). Elle ne peut donc pas déterminer des compétences à acquérir ou décider des programmes scolaires à appliquer dans chaque pays mais elle peut développer des outils pédagogiques (*ibid.*). Dans ce contexte, éduquer les jeunes à l'intégration européenne est devenu une mission pour la direction générale en charge de la communication pour la Commission européenne (Badouard et Malherebe, 2015). Elle a ainsi créé, à partir des années nonante, des programmes d'enseignement dans le but de faire découvrir les étapes de la création de l'UE (*ibid.*). Nous pouvons d'ailleurs affirmer que le savoir savant tel que nous l'avons défini dans le chapitre 3, équivaut à l'ensemble du processus de la construction européenne. Qu'il s'agisse de savoirs historiques, géopolitiques, culturels ou encore des valeurs prônées par l'UE, la construction européenne constitue le point de départ de la transposition didactique. Outre ces savoirs savants, il existe bien entendu d'autres sources d'emprunt pour expliquer l'intégration européenne telles que l'expérience du professeur sur le sujet, son point de vue sur l'UE ou encore le contexte politique dans lequel se trouve le professeur.

² Préambule du Traité sur l'Union européenne, signé à Maastricht le 7 février 1992.

En élaborant des ressources pédagogiques, l'UE devient ainsi un acteur de la transposition didactique. En effet, elle ne laisse pas l'enseignant opérer seul la transformation du savoir savant en objet d'enseignement puisqu'à travers les programmes, brochures et autres outils qu'elle crée, elle reformule déjà ces savoirs savants pour qu'ils soient enseignés. Dans notre cas, la publication que nous étudions est éditée par la Représentation de la Commission européenne en Belgique. Appartenant à l'UE, elle est par définition en faveur des politiques européennes. La démarche dans laquelle s'inscrit la Représentation à travers la brochure est d'aider les enseignants dans la préparation de leurs cours en leur offrant ce genre de matériel pédagogique en vue d'enseigner l'intégration européenne à leurs élèves.

4.2. Le curriculum prescrit : le programme de la FWB

Maintenant que nous avons vu en quoi consistait le savoir savant, nous poursuivons le processus de la transposition didactique en nous arrêtant à la phase du curriculum prescrit. En Belgique, ce sont les communautés qui sont compétentes pour l'enseignement. Dès lors, la Fédération Wallonie-Bruxelles³ établit des compétences à acquérir par les élèves définies par le décret « Missions » (1997, article 5, alinéa 1) comme étant « *[l'] aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* ». Ces compétences se retrouvent ensuite dans un programme d'études élaboré par le pouvoir organisateur de chaque réseau d'enseignement. Le décret « Missions » (*ibid.*, article 5, alinéa 15) définit le programme d'études comme étant un « *référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle* ». Les enseignants adaptent donc les méthodes pédagogiques et le contenu de leur séquence d'enseignement en fonction des directives du pouvoir organisateur. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux enseignants du troisième degré du secondaire étant donné que la publication leur est adressée. Le programme qu'ils appliquent vise donc à

³ Communauté française selon la Constitution (article 2)

atteindre les compétences terminales, définies par le décret « Missions » (*ibid.*, article 5, alinéa 3) comme étant le « *référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire* ». Pour chaque matière d'enseignement, des compétences terminales et des savoirs requis ont donc été élaborés.

4.3.Le curriculum réel : avant-dernière étape du processus

Nous l'avons déjà dit, le curriculum réel équivaut au savoir qui est effectivement enseigné aux élèves. Plus précisément, une fois que le professeur s'est approprié le savoir à enseigner au moyen de la publication *L'Europe sous la loupe*, il sera en mesure de le transmettre à sa classe et constituera ainsi le savoir enseigné.

4.4.Les outils pédagogiques

Les outils pédagogiques se situent « *à la jonction* » du curriculum prescrit (savoir à enseigner) et du curriculum réel (savoir effectivement enseigné) (Lebrun & Niclot, 2009, p.8). Ils interviennent au moment où l'enseignant entre en contact avec l'objet d'enseignement et cherche à le transformer pour l'enseigner. Nous avons en effet vu que le professeur le « construit » de sorte qu'il corresponde à sa réalité pédagogique. Il y parvient au moyen d'outils afin de « *[viser] la rationalisation, la normalisation et le contrôle de la transmission du curriculum prescrit* » (Paun, 2006, p.4).

Tardif & Lessard (cités par Schneuwly & Wirthner, 2004, p.108) partent du constat « *[qu']enseigner est un travail* ». Schneuwly (cité par Wirthner, 2006, p.166) dit quant à lui « *[qu']enseigner consiste à transformer des modes de penser et de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques* ». De ces deux affirmations, nous pouvons déduire que l'enseignant effectue un travail qui consiste à transformer un objet d'enseignement à l'aide d'outils. Schneuwly (*ibid.*) attribue un caractère particulier à l'outil, à savoir la double sémiotisation. Une première sémiotisation se passe lorsque l'enseignant présente à ses élèves l'objet à l'aide d'outils (*ibid.*). Il s'agit là du premier contact de l'objet d'enseignement avec les élèves. Ensuite vient la deuxième sémiotisation quand l'enseignant choisit certaines dimensions de l'objet (*ibid.*). « *C'est parce [que les outils] sont sémiotiques, parce qu'ils sont des signes permettant d'agir sur d'autres ou sur soi-même, qu'ils peuvent être*

des outils de transformation des modes de penser, de parler et d'agir des élèves » (Schneuwly & Wirthner, 2004, p.108). Dans notre cas, la première sémiotisation a lieu quand le professeur présente à sa classe la construction européenne au travers de la publication. À partir de là, le professeur détermine des tâches à accomplir par les élèves dans le but qu'ils apprennent les aspects de l'intégration européenne en lien avec la matière d'enseignement du professeur, à savoir l'histoire, la géographie et les sciences économiques (deuxième sémiotisation). Selon Wirthner (2006), utiliser des outils est important pour les enseignants car ils jouent un rôle de médiateur pour donner du sens au savoir à enseigner aux élèves. L'objet d'enseignement ne peut pas être transmis à la classe, « *ne peut pas être signifiant, sans passer par un matériel, des tâches, du langage, etc.* » (*ibid.*, p.167).

Plusieurs auteurs (Schneuwly & Wirthner, 2004 ; Graça & Pereira, 2009) comparent les outils d'enseignement avec la vision marxienne : tout comme les outils façonnent le travail et forment ceux qui les utilisent, les outils d'enseignement quant à eux structurent profondément l'activité enseignante et agissent sur leurs utilisateurs. En effet, « *de par la manière [que les outils] proposent d'aborder, de découper, de présenter, de transformer, de manipuler l'objet à enseigner* » (Schneuwly & Wirthner, 2004, p.109), ils influencent forcément l'utilisateur de l'outil. Pour pouvoir présenter l'objet à enseigner à sa classe, l'enseignant va devoir s'approprier l'outil pédagogique pour l'aider dans sa tâche. Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur le processus d'appropriation qui dépend de nombreux facteurs et qui donne un sens particulier à l'outil (*ibid.*).

Graça & Pereira (2009) précisent que ces outils peuvent prendre une forme matérielle, gestuelle ou encore langagière. Plane & Schneuwly (cités par Graça & Pereira, 2009) distinguent quant à eux les outils au sens strict de ceux au sens large. Les premiers étant d'ordre matériel, indépendants d'une pratique. Les seconds ne présentant pas de support matériel stable, par exemple une consigne ou une tâche donnée. Dans notre cas, l'enseignant intègre autant les outils au sens strict (la publication *L'Europe sous la loupe*) que ceux au sens large (les tâches à accomplir) dans le cadre de son activité.

Nous venons de voir que l'outil peut prendre différentes formes dont une forme matérielle. Ainsi, nous pouvons considérer la publication comme

un manuel que Boutonnet (2013, p.13) définit comme « *un outil (...), un compromis, un construit, entre les programmes, les auteurs, les maisons d'édition et la demande sociale* ». De ce fait, nous comprenons que le manuel implique forcément la prise en compte des dimensions économiques, politiques, historiques et sociales (Bruyère ; Apple ; Moniot ; cités par Boutonnet, 2013) qui influencent l'enseignant lorsqu'il se l'approprie.

Si l'enseignant utilise un manuel en classe pour enseigner le savoir, c'est entre autres parce qu'il constitue, comme nous l'avons vu, un médiateur entre les trois composants du triangle pédagogique : l'enseignant, l'élève et le savoir. De plus, le manuel remplit cinq fonctions importantes, ce qui encourage les enseignants à l'utiliser de façon fréquente (Boutonnet, 2013). Ces fonctions ont été déterminées par le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec et sont reprises dans la thèse de Boutonnet (*ibid.*, p.44) : « (1) *une médiation entre l'enseignant, l'élève et le programme* ; (2) *un soutien pour l'enseignant et l'élève* ; (3) *une référence, une banque de tâches et de connaissances* ; (4) *une fonction culturelle* ; (5) *une représentation des valeurs démocratiques et sociétales* ». Nous verrons dans la partie empirique comment les enseignants s'approprient le manuel *L'Europe sous la loupe* par rapport à ces cinq fonctions.

4.5.Processus d'appropriation de la publication *L'Europe sous la loupe*

Nous nous situons toujours au niveau de la transition entre les deux curriculums étant donné que nous allons voir le processus⁴ à l'œuvre quand le professeur s'approprie l'outil pédagogique, en l'occurrence le manuel *L'Europe sous la loupe*. Nous insistons sur le fait qu'il est ici question de voir comment l'enseignant s'approprie l'outil. Nous ne cherchons donc pas à savoir comment il s'approprie le curriculum prescrit en lui-même mais plutôt comment il l'enseigne au travers de l'outil. Après avoir défini le concept de l'appropriation, nous expliquerons les cinq phases du processus par lequel l'enseignant passe pour s'approprier un support pédagogique. Avant d'aller plus loin dans cette explication, une précision s'impose pour bien assimiler la distinction entre l'appropriation d'un outil et son utilisation. Il s'agit

⁴ Voir Annexe 2 : schéma du processus d'appropriation.

effectivement de deux phases distinctes comme le mentionne De Vaujany (2006, p.117) : « *l'appropriation est un processus long qui débute bien avant la phase d'utilisation de l'objet et se poursuit bien après l'apparition des premières routines d'utilisation* ». Nous définirons et expliquerons les différentes typologies d'utilisation de l'outil dans le point 4.6.

Theureau (2011, p.11) a défini l'appropriation comme étant un processus « *[d'] intégration, partielle ou totale, d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif à la culture propre de l'acteur, accompagnée (toujours) d'une individuation de son usage et (éventuellement) de transformations plus ou moins importantes de cet objet, de cet outil ou de ce dispositif lui-même* ». Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montésinos-Gelet et Turcotte (2012) affirment également qu'il s'agit d'un processus d'intégration ainsi que de maîtrise de nouvelles pratiques comme l'utilisation d'un manuel scolaire. Ce processus se reflète ainsi dans la façon d'être et d'agir de l'enseignant. Les auteurs poursuivent en associant plutôt ce concept d'appropriation à un processus de traduction dans le sens où de nombreux facteurs (sociaux, historiques, expérientiels notamment) influencent le professeur au moment de s'approprier le savoir à enseigner. Ce dernier est donc « *l'objet d'une décomposition et recomposition, d'un ajustement et d'un éclairage de la connaissance* » (*ibid.*, p.65).

Selon Penneman, De Croix, Dellisse, Dufays, Dumay, Dupriez, Galand et Wyns (2016), l'appropriation est un processus qui se réalise de manière individuelle. Chaque enseignant décide effectivement lui-même des dimensions de l'objet qu'il veut enseigner et de la manière dont il utilise l'outil pédagogique. Il ne s'agit pas d'un mécanisme qui se réalise d'un coup et qui vaut dans toute situation pour tout le monde mais bien d'un processus qui s'effectue par étapes et de façon progressive (*ibid.*). C'est au cours de ce processus que « *l'enseignant va simultanément interpréter et transformer l'outil mis en œuvre, mais également modifier ses perceptions initiales et ajuster ses pratiques d'enseignement* » (*ibid.*, pp.80-81).

Afin d'expliquer les étapes du processus, Penneman et al. (2016) reprennent en partie le modèle d'appropriation élaboré par De Vaujany. Pour davantage correspondre au contexte spécifique de l'appropriation d'un outil pédagogique, les auteurs ont inclus des étapes supplémentaires. Ils y

distinguent cinq phases que traverse tout acteur se trouvant dans une pareille situation. D'abord, il y a la pré-appropriation, étape nécessaire faite de discussions et d'une prise de conscience de la nécessité de changer les pratiques d'enseignement (*ibid.*). Ainsi, il s'agit d'une première interprétation de l'outil qui a lieu avant même de l'utiliser (*ibid.*). À la fin de cette étape, l'enseignant accepte de mettre en œuvre l'outil (*ibid.*). Dans notre cas, il s'agit de la phase dans laquelle chaque enseignant s'est renseigné sur les outils pédagogiques disponibles pour traiter de l'UE dans son cours. Que ce soient des recherches sur internet ou des échanges entre collègues, l'enseignant a découvert la brochure et a décidé d'entrer « *dans le dispositif offert par les promoteurs [de l'] outil* » (*ibid.*, p.81). Ensuite, les enseignants passent à l'implémentation, autrement dit à la mise en œuvre concrète de l'outil (*ibid.*). Ils mettent alors en application ce qu'ils ont appris lors de leur formation et les bénéfices qu'ils ont pu tirer d'un soutien externe (*ibid.*). Dans notre cas, les enseignants n'ont pas reçu de formation quand ils ont reçu la publication. Même si un *Guide pour les profs* assiste l'enseignant dans sa tâche, il se limite uniquement à donner les réponses aux exercices et ne constitue donc pas une forme d'accompagnement qui pourrait remplacer une formation à l'utilisation de l'outil par exemple. L'étape suivante consiste à intégrer de manière individuelle et personnelle la publication (*ibid.*). Penneman et al. (2016) font le lien avec la phase d'appropriation originelle présentée par De Vaujany en avançant que cette étape est caractérisée par des tensions entre les perceptions initiales de l'enseignant et les caractéristiques de l'outil. Pour mettre en œuvre la brochure, les enseignants la transforment en fonction du contexte dans lequel ils se trouvent pour adapter leurs pratiques enseignantes. Par ces modifications, les enseignants s'approprient l'outil de façon cognitive et comportementale (*ibid.*). La première se caractérise par « *ce que les enseignants pensent de l'outil et manifestent à travers leurs discours (l'évocation de l'outil)* » (*ibid.*, p.84). L'appropriation comportementale quant à elle « *renvoie aux comportements des enseignants, à ce qu'ils font de l'outil* » (*ibid.*), c'est-à-dire à leur utilisation de la publication. Enfin, le transfert (ou la ré-appropriation pour reprendre le terme de De Vaujany (2006)) a lieu lorsque le professeur s'est bien approprié l'outil et qu'il

réinvestit ce qu'il a appris avec cet outil dans d'autres situations, disciplines ou pratiques (*ibid.*).

Dans sa thèse, Penneman (2018) indique que le processus d'appropriation est influencé par des facteurs qui « *agissent comme leviers ou obstacles à l'appropriation d'outils* » (*ibid.*, p.47). Elle en dégage cinq qui sont liés à l'enseignant, à l'outil, à l'élève, à l'environnement organisationnel et au soutien externe (*ibid.*).

L'enseignant est au centre du processus en recourant aux outils pour enseigner l'objet à ses élèves (*ibid.*). Dès lors, des facteurs qui sont directement liés à son statut influencent son appropriation de l'outil (*ibid.*). Il s'agit de ses compétences, ses représentations du métier, ses pratiques antérieures, de la valeur accordée à l'outil (*ibid.*). Tardif & Gauthier (2012) présentent d'autres critères sur lesquels l'enseignant se base « *pour structurer et orienter son activité professionnelle* » (*ibid.*, p.259). Il prend de cette façon en compte des valeurs morales, des normes sociales, des traditions scolaires, pédagogiques et professionnelles ou encore son expérience vécue (*ibid.*). Ils ajoutent également que « *la culture générale des enseignants, leurs connaissances personnelles, leur sens commun, etc., bref, tous les "savoirs" qu'ils ont acquis (...) jouent un rôle dans l'enseignement* » (*ibid.*, pp.262-263). Penneman (2018) précise qu'en cas d'écart trop important entre ces facteurs et l'outil, l'enseignant devra le transformer davantage et les chances de se l'approprier complètement et sur le long terme diminueront.

L'outil en lui-même présente aussi des caractéristiques qui ont un impact sur l'appropriation. Penneman (2018) cite plusieurs études qui insistent sur les conditions à remplir pour qu'un outil soit approprié. Celui-ci doit rencontrer « *des critères d'intelligibilité (s'inscrire dans le genre professionnel des enseignants), d'efficacité (produire aux professeurs un minimum d'avantages), de proximité (ne pas être trop éloignés des pratiques des enseignants)* » (*ibid.*, p.48). En plus de ces trois éléments, l'outil a tout intérêt à être flexible pour qu'il puisse être adapté au contexte particulier de chaque enseignant mais également répondre aux besoins des élèves et des professeurs (*ibid.*). La cohérence avec le programme d'études élaboré par les instances politiques en la matière revêt également un facteur important dans le processus (*ibid.*).

Les caractéristiques liés aux élèves constituent une autre catégorie de facteurs qui vont affecter l'appropriation de l'outil par l'enseignant et notamment les transformations qu'il va opérer dessus (*ibid.*). Que ce soit par « *leur nombre, leur niveau de compétences initiales, leur motivation, leur attitude face à l'outil, leur niveau d'effort mis dans les activités scolaires* » (*ibid.*, p.49), les élèves exercent une influence. Bronckart & Plazaola Giger (1998) soulignent que l'enseignant doit prendre en compte le statut des apprenants, autrement dit il doit pouvoir adapter l'objet d'enseignement par rapport à leurs connaissances préalables.

L'environnement organisationnel dans lequel se situe l'enseignant est aussi important pour réussir la mise en œuvre de l'outil. Selon Penneman (2018), trois facteurs spécifiques sont à prendre en considération. Il s'agit d'abord du contexte organisationnel général. L'auteure désigne par-là les relations avec les collègues, la structure organisationnelle de l'établissement, les valeurs partagées, le rapport à l'innovation de l'enseignant, etc. Le degré de confiance entre les membres de l'équipe éducative et le soutien de la direction constituent aussi des facteurs (*ibid.*).

Les derniers facteurs sont ceux liés au soutien externe. Penneman (2018) cite plusieurs recherches indiquant qu'il est nécessaire de proposer un soutien externe pour mener à bien le processus d'appropriation d'un outil. Qu'il soit technique, administratif, issu d'un partenariat entre les acteurs éducatifs et les chercheurs ou qu'il s'agisse d'une formation et/ou d'un accompagnement, ce soutien s'avèrera plus efficace s'il s'inscrit dans la durée (*ibid.*). Il doit également partager la réalité scolaire de l'enseignant et ses attentes.

Pour conclure cette partie consacrée aux facteurs d'influence, Boutonnet (2013, p.42) signale que « *les pratiques enseignantes sont diverses, ne sont pas toujours le reflet de leurs discours et sont influencées principalement par leurs représentations diversifiées sur la discipline, les élèves et les méthodes pour l'enseigner* ».

Nous précisons que l'exposé des facteurs est volontairement resté théorique. Nous n'avons pas cherché à appliquer ces dimensions à notre recherche puisque cela fera l'objet de l'analyse des entretiens que nous avons

menés. Nous étudierons en effet quels facteurs affectent le processus et de quelle manière cela se produit.

4.6. Typologie des usages d'un manuel

Avant d'exposer les trois façons d'utiliser le manuel par un enseignant, nous allons donner plusieurs éléments sur son usage de manière générale. Le manuel occupe une place importante dans l'activité de l'enseignant. En effet, selon Boutonnet (*ibid.*, p.47) « 60 à 95% du temps en classe est alloué à leur utilisation, toutes matières et tous niveaux confondus ». Certains auteurs (Borne ; Braxmeyer ; cités par Boutonnet, 2013) rapportent un usage très diversifié et partiel du manuel. Il est considéré par de nombreux professeurs comme étant avant tout une référence utile pour préparer leur cours, une banque d'exercices, un complément à leurs propos (Boutonnet, 2013). Malgré tout, le manuel reste un outil de premier choix pour les enseignants en comparaison notamment aux TIC (technologies de l'information et de la communication) (*ibid.*). Selon une recherche menée par Charlebois (2012), les enseignants semblent privilégier l'utilisation du manuel pour le temps qu'il permet de gagner dans la préparation du cours, sa facilité d'usage et de gestion de classe et son côté sécurisant. Bien que les TIC soient plus motivants à utiliser pour les enseignants et les élèves, le manuel demeure donc un outil de référence (*ibid.*). Comme cette étude date de huit ans, il serait utile de comparer les résultats avec une étude plus actuelle. Étant donné que le développement des TIC est rapide, les perceptions des enseignants ont certainement évolué depuis. En résumé, l'enseignant n'utilise pas totalement le manuel et ne transmet pas tel quel son contenu à ses élèves. Il en fait l'usage pour structurer le savoir à enseigner à travers « *une sélection (...) des seules parties et illustrations utiles à [son] cours* » (Haydn, cité par Boutonnet, 2013). Boutonnet (2013, p.51) explique cette diversité d'usages « *par l'influence des représentations des enseignants sur leur usage du manuel* ». En effet, ces représentations influencent non seulement leurs pratiques mais déterminent également l'utilisation qu'ils ont du manuel et des ressources didactiques (*ibid.*). Dès lors, il y a autant de façons d'utiliser un manuel qu'il existe de contextes d'apprentissage conçus par les enseignants (*ibid.*).

Après avoir vu l'importance du manuel dans le cadre de l'activité enseignante et son usage diversifié, nous allons voir concrètement trois manières pour l'enseignant d'utiliser un manuel après se l'être approprié. Pour cela, nous allons nous référer à la typologie élaborée par Boutonnet (2013). Le type intensif se caractérise par une utilisation intensive du manuel. L'enseignant doit veiller à couvrir autant que possible le contenu du manuel puisqu'il est en fait le substitut du programme (*ibid.*). Il « sert à transmettre un savoir qui n'est pas problématisé ni critiqué » (Boutonnet, 2015, pp.8-9). Dans ce cas, l'enseignant n'utilise qu'une seule ressource pour enseigner. Le professeur peut aussi utiliser le manuel activement sans pour autant qu'il constitue sa source première pour enseigner (Boutonnet, 2013). Il s'agit alors du type extensif. Employé pour illustrer le savoir à enseigner, le manuel est complété par d'autres ressources (Boutonnet, 2015). Enfin, le type critique se définit par une fonction interprétative. L'enseignant se sert de plusieurs ressources, parfois opposées, pour amener la réflexion, la critique, la comparaison, l'interprétation et l'analyse afin de pouvoir problématiser le savoir (Boutonnet, 2015).

Nous verrons dans la partie empirique comment les professeurs que nous avons interrogés se positionnent par rapport à ces typologies dans le cadre de leur utilisation du manuel *L'Europe sous la loupe*.

PROBLÉMATIQUE

Dans le cadre théorique, nous avons expliqué les différentes étapes du processus d'appropriation. Nous nous intéressons plus particulièrement à celle de l'appropriation comportementale, c'est-à-dire l'utilisation de l'outil. Nous savons que cinq catégories de facteurs impactent le processus. Nous voudrions dès lors vérifier cette affirmation pour notre étude, autrement dit examiner si les cinq facteurs y jouent tous un rôle, tout en nuancant leur importance. Dans un deuxième temps, nous souhaitons classer les enseignants interrogés en fonction de leur utilisation de la publication. Cette étape sera réalisée à l'aide de la typologie de Boutonnet (2013) que nous venons de présenter.

1. QUESTION DE RECHERCHE

Notre pouvons maintenant affiner la formulation de notre question de recherche : « En quoi les facteurs liés au processus d'appropriation déterminent-ils la façon d'utiliser la publication *L'Europe sous la loupe* par les enseignants du troisième degré du secondaire ? ».

2. HYPOTHÈSES

Pour répondre à notre question de recherche, il s'agira d'identifier si les cinq facteurs agissent sur le processus d'appropriation pour ensuite voir en quoi ils déterminent un usage qui serait plus intensif, extensif ou critique. Nous émettons dès lors cinq hypothèses basées sur une démarche déductive. Pour les déterminer, nous sommes partis « *de[s] visions théoriques établies [pour] tenter de proposer une pré-explication (...) qui peut être envisagée comme une réponse anticipée* » (Derèze, 2009, p.59).

- Hypothèse 1 : la façon dont les enseignants du troisième degré du secondaire utilisent la publication *L'Europe sous la loupe* dépend des facteurs liés à l'enseignant lui-même.
- Hypothèse 2 : la façon dont les enseignants du troisième degré du secondaire utilisent la publication *L'Europe sous la loupe* dépend des facteurs liés à l'outil.
- Hypothèse 3 : la façon dont les enseignants du troisième degré du secondaire utilisent la publication *L'Europe sous la loupe* dépend des facteurs liés à l'élève.

- Hypothèse 4 : la façon dont les enseignants du troisième degré du secondaire utilisent la publication *L'Europe sous la loupe* dépend des facteurs liés à l'environnement organisationnel.
- Hypothèse 5 : la façon dont les enseignants du troisième degré du secondaire utilisent la publication *L'Europe sous la loupe* dépend des facteurs liés au soutien externe.

3. **VARIABLES**

La variable dépendante est la façon dont l'enseignant utilise la publication *L'Europe sous la loupe*. Le type d'usage est déterminé par son aspect intensif, extensif ou critique.

La variable indépendante est constituée des facteurs d'appropriation à savoir ceux liés à l'enseignant, à l'outil, à l'élève, à l'environnement organisationnel et au soutien externe.

En définissant ces deux variables, nous supposons que les facteurs d'appropriation exercent une influence sur la manière d'utiliser la publication.

MÉTHODOLOGIE

Dans cette partie, nous expliquerons la démarche méthodologique que nous avons suivie pour mener à bien notre travail. Il s'agit d'un « *dispositif spécifique de recueil ou d'analyse des informations, destiné à tester des hypothèses de recherche* » (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, p.166). Dans notre cas, le dispositif méthodologique mis en place aura pour objectif de déterminer les facteurs liés au processus d'appropriation de la publication par les enseignants. Une fois cette étape réalisée, nous pourrions observer en quoi ces facteurs déterminent la manière d'utiliser la brochure et quels en sont les plus influents. En ce sens, nous avons choisi de mettre en œuvre la méthode d'entretien. Comme nous cherchons à identifier l'ensemble des facteurs qui entrent en jeu, il s'avère essentiel « *de retirer (...) des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés* » (*ibid.*, p.170) sur l'appropriation de la publication par les professeurs. Le but que nous poursuivons est de « *connaître [leurs] réactions (...) [,] de s'intéresse[r] (...) à la façon dont [ils] vi[vent] et ressent[ent] [leur] environnement* » (Guittet, 2013, p.5). En procédant de la sorte, nous pouvons alors analyser « *[leurs] besoins, aspirations, valeurs, représentations* » (*ibid.*) tout en gardant une relation « *neutre et ouverte* » (*ibid.*). Plus précisément, nous avons opté pour l'entretien semi-directif dont nous expliquerons les raisons de ce choix dans le point 2.1. Pour collecter les données nécessaires à notre analyse, l'instrument d'observation utilisé est un guide d'interview qui « *[a] comme fonction de produire ou d'enregistrer les informations requises par les hypothèses et prescrites par les indicateurs* » (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, p.151). Nous avons donc mené des entretiens semi-directifs avec plusieurs enseignants à l'aide d'un guide d'entretien dont nous détaillerons son élaboration dans le point 2.1.

Avant de passer à la partie descriptive de la technique d'entretien, nous expliquerons d'abord les démarches effectuées pour contacter des enseignants mobilisant la publication. La dernière partie de la méthodologie sera consacrée à la description de la méthode choisie pour analyser les données récoltées.

1. PRISE DE CONTACT

Dans le cadre de notre recherche, nous avons besoin d'interroger des utilisateurs de la publication *L'Europe sous la loupe*. Dans un premier temps, nous avons créé un questionnaire à destination de ce public cible que nous avons partagé en ligne. L'objectif était de trouver des utilisateurs de la brochure étant d'accord de nous accorder un entretien. Le questionnaire n'avait donc pas pour but de récolter des données quant à leur appropriation et d'ensuite en faire une analyse. Pour être certain de ne cibler que les professeurs appartenant à la population étudiée, la première question était la suivante : « Enseignez-vous dans le troisième degré de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles ? ». Cela permettait « d'éliminer » les professeurs ne faisant pas partie de notre catégorie. Les questions suivantes portaient d'éléments généraux pour aller vers des aspects de plus en plus spécifiques. Autrement dit, il était d'abord question de savoir si l'Union européenne est un sujet que les professeurs abordent dans leur cours et si oui, dans quelle matière. Ensuite, nous voulions connaître le type d'outil employé (si tel était le cas) pour enseigner ce sujet en précisant lequel. À la fin du questionnaire, nous leur présentions la publication *L'Europe sous la loupe* en quelques mots afin de savoir s'ils la connaissent et s'ils l'ont déjà employée auparavant. En cas de réponse affirmative, nous leur proposons de nous laisser leur adresse mail pour mener un entretien approfondi de leur utilisation de la publication. Le questionnaire a été diffusé en ligne au mois de juillet 2019. Seulement 21 personnes y ont répondu dont cinq qui abordent l'UE dans leur cours. Sur ces cinq personnes, une seule connaît et utilise la publication mais n'a pas souhaité répondre à notre demande d'entretien.

Étant donné le faible taux de réponse au questionnaire, nous avons décidé de procéder autrement pour trouver des enseignants utilisant l'outil dans leurs cours. Pour y arriver, nous avons pris directement contact avec l'éditeur de la brochure qui est la Représentation de la Commission européenne en Belgique. Nous avons très rapidement reçu une réponse positive à notre demande. Le service en charge de la publication souhaitait justement la mettre à jour prochainement. Après plusieurs échanges téléphoniques et par mail avec différentes personnes du service, nous avons obtenu leur accord pour communiquer notre demande d'entretien aux

utilisateurs de la publication. Cependant, en raison du RGPD, l'éditeur de la brochure ne pouvait pas nous communiquer les adresses mail des enseignants concernés. Il a donc servi d'intermédiaire pour diffuser notre message. Ainsi, durant le mois de février 2020, des dizaines d'enseignants ont été sollicités. À la fin du processus de recherche de volontaires, sept personnes ont montré leur intérêt pour notre travail. Durant le mois de mars, nous avons mené un entretien avec cinq d'entre elles. Une personne a été contrainte d'annuler le rendez-vous en raison du Covid-19 tandis qu'une autre s'est désistée.

Avant de clôturer cette première partie de la méthodologie, nous tenons à donner quelques explications concernant notre échantillon, composé de cinq enseignants. La population étudiée est constituée des professeurs utilisant la publication *L'Europe sous la loupe*, autrement dit des enseignants du troisième degré de l'enseignement secondaire. Nous ne connaissons pas le nombre précis de cette population mais nous pouvons donner un ordre de grandeur. Nous savons en effet que le nombre moyen de commandes d'exemplaires de la publication s'élève à environ 5 500 par an. Nous avons donc échantillonné cette population de manière empirique sur base volontaire et non de manière aléatoire. Comme le précisent Quivy & Van Campenhoudt (2011) lorsqu'une méthode d'entretien semi-directif est choisie, il n'est pas possible d'interviewer l'ensemble de la population. « *Dans ce cas, le critère de sélection de ces personnes est généralement la diversité maximale des profils en regard du problème étudié* » (*ibid.*, p.149). Ainsi, même si notre échantillon n'est pas représentatif, il reste valide puisque les profils retenus diffèrent les uns des autres. Premièrement, d'un point de vue de l'année d'enseignement avec cinq professeurs utilisant la publication avec les sixièmes années et une avec sa classe de cinquième année. Deuxièmement, d'un point de vue de la matière enseignée puisque trois enseignants donnent cours d'histoire, une de géographie et une de sciences-économiques. Troisièmement, la diversité se présente aussi au niveau du réseau d'enseignement puisque trois professeurs sont issus du libre catholique et les deux autres du réseau officiel. Enfin, nous avons aussi des profils variés sur le plan des années d'expérience, avec de jeunes professeurs (6 et 8 ans d'ancienneté) et des enseignants plus expérimentés (12, 14 et 16 ans). Nous aurions pu continuer le processus de recherche de volontaires mais deux

éléments expliquent la raison pour laquelle cela n'a pas été possible. D'une part, après le cinquième entretien, nous constatons déjà que le contenu des réponses n'apportait rien de plus que ce qui avait déjà été dit auparavant. D'autre part, notre dernier entretien s'est déroulé un jour avant la fermeture des écoles en raison du confinement lié au Covid-19. Nous avons tout de même tenté de contacter d'autres enseignants pour mener un entretien à distance et ainsi augmenter la taille de notre échantillon. Cette démarche n'a pas porté ses fruits en raison de l'incertitude qui régnait à ce moment-là dans l'enseignement.

2. ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

Dès que nous avons obtenu l'autorisation de prendre contact avec les enseignants volontaires, nous leur avons envoyé un mail en réexpliquant le but de notre démarche ainsi qu'en fixant une date pour l'entretien. Aucune préparation n'était nécessaire de la part des enseignants, ce qui nous a permis de rapidement convenir d'un rendez-vous avec chacun d'entre eux.

Ainsi, durant le début du mois de mars, chaque enseignant a été invité à expliciter son appropriation de la publication *L'Europe sous la loupe* au cours d'un entretien semi-directif. D'une durée moyenne de trente minutes, l'entretien s'est déroulé en face-à-face. Pour trois enseignants, nous nous sommes déplacés dans leur établissement scolaire. Nous précisons que l'un d'entre eux ne s'est pas passé dans un climat serein. En effet, nous avons mené l'entretien dans la salle des professeurs la veille du confinement. Les quelques personnes présentes dans la pièce discutaient de la situation sanitaire du moment et l'enseignante (nommée E4 dans la partie empirique) avec laquelle nous menions l'entretien écoutait d'une oreille distraite les commentaires de ses collègues. Elle semblait inquiète mais a tout de même répondu à l'ensemble de nos questions. De notre côté, nous étions quelque peu déconcertés par les événements et avons parfois omis de relancer la personne interrogée quand cela était nécessaire. Un entretien s'est déroulé dans un café à proximité de l'école, à l'initiative de l'interviewée souhaitant être dans un lieu plus convivial. L'endroit était peu fréquenté et peu bruyant au moment de l'entretien évitant ainsi d'être déconcentré ou dérangé par les autres clients. Nous avons été contraints de mener le dernier entretien par

téléphone et non en face-à-face comme les quatre autres. En effet, le confinement nous a empêché de rencontrer l'enseignante de manière physique, nous obligeant dès lors à échanger par téléphone. Étant donné que notre recherche se situe au niveau du processus « enseigner », soit la relation entre le professeur et le savoir, l'interview s'est passée en l'absence d'élèves. Chaque entretien a été enregistré à l'aide du dictaphone de notre smartphone afin de faciliter la retranscription⁵.

2.1.Description de la technique d'entretien

Pour récolter les données, nous avons opté pour la technique d'entretien semi-dirigé parce qu'elle nous permet d'établir un contact direct avec l'enseignant tout en le laissant « *[s'exprimer sur] ses perceptions (...), ses interprétations ou ses expériences* » (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, p.170) par rapport à la publication. En l'interrogeant sur les facteurs qui jouent un rôle dans son appropriation et forcément dans son utilisation de la brochure, nous disposons d'un ensemble de données utiles à notre recherche. Grâce à ce type d'entretien, nous pouvons accéder à un « *degré de profondeur* » (ibid., p.172) de la part de chaque enseignant permettant ainsi de saisir correctement leur point de vue à tous niveaux. De plus, la technique choisie nous permet de « *respect[er] leurs propres cadres de références : leur langage et leurs catégories mentales* » (ibid.). Nous avons d'ailleurs veillé à mettre en avant ces cadres de référence lors de l'analyse des données. En effet, nous avons conservé un maximum le sens que chaque enseignant donne de ses pratiques et de son environnement (ibid.).

Pour mener les entretiens, nous avons construit un guide d'entretien⁶ dans le but d'une part de structurer les questions à poser et d'autre part de « *déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème* » (Kaufmann, 2016, pp.43-44).

Guittet (2013, p.37) conseille de commencer l'entretien « *par une vérification de la compréhension du but recherché auprès de l'enquêté* » afin de faciliter la suite de l'échange. Il est en effet primordial de clarifier les rôles, de définir le but et les objectifs à atteindre afin d'instaurer un climat de

⁵ Voir annexe 4 : retranscriptions des entretiens.

⁶ Voir annexe 3 : guide d'entretien.

confiance (*ibid.*, p.38). Dès lors, nous avons débuté chaque entretien par poser les bases de l'échange. Nous avons d'abord rappelé à l'enseignant l'objet de notre recherche et la raison pour laquelle nous cherchions à le rencontrer. Une fois installés, nous lui avons demandé son accord pour enregistrer l'entretien tout en rassurant quant à l'anonymat de ses réponses. Ensuite, nous lui avons demandé : « Avez-vous des questions à me poser avant de commencer l'entretien ? » afin d'être totalement certain que la situation soit bien comprise.

Tout au long de l'entretien, nous avons veillé à respecter les recommandations émises par Guittet (2013) en utilisant un vocabulaire simple et familier, en traitant un seul problème par question et en utilisant une formule neutre pour ne pas induire une réponse.

Les questions ont été organisées par thèmes, sept au total. Dans le guide d'entretien, ces thèmes sont numérotés d'un à sept mais il ne s'agit pas d'un ordre d'importance. Autrement dit, le thème n°1 n'a pas plus de poids que le thème n°7. En ce sens, nous n'avons pas toujours respecté l'ordre des questions tel qu'inscrit dans le guide d'entretien. De même que nous n'avons pas toujours énoncé les questions sous leur formulation initiale. Nous avons donc « *laissé venir [l'enseignant] afin [qu'il] puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient* » (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, p.171).

Nous avons élaboré les thèmes de sorte à traiter l'ensemble des facteurs liés au processus d'appropriation. Notre étude cherche effectivement à connaître ceux qui jouent un rôle dans l'utilisation qu'ont les professeurs de la brochure. Dès lors, nous sommes partis des cinq grands facteurs, qui sont aussi l'objet de nos hypothèses, pour construire les thèmes à aborder lors des entretiens. Le premier thème (mobilisation de la publication) ainsi que le cinquième (autres ressources utilisées) n'abordent pas les facteurs d'influence mais visent à connaître l'utilisation concrète de la publication en classe par les professeurs. Les informations récoltées à l'aide des questions reliées à ces thèmes permettent de faire le lien entre les facteurs d'appropriation et l'utilisation de la publication. Le deuxième thème rejoint les facteurs liés à l'enseignant puisque nous leur demandons pourquoi ils ont choisi cette publication. Le thème suivant, influences, se réfère à quatre facteurs repris

dans la théorie : liés aux enseignants (expérience, contexte général), liés à l'environnement organisationnel (contraintes ou avantages au niveau de l'établissement scolaire), liés aux élèves (contraintes ou avantages au niveau des élèves et de la classe) et liés au soutien externe (formation ou accompagnement organisé par l'éditeur). Les thèmes n°4 (contenu de la publication), n°6 (fonctions de la publication) et n°7 (format de la publication) abordent les facteurs liés à l'outil en lui-même.

Afin « *[d']engager [l'enseignant] dans une dynamique de conversation dont [il] doit devenir l'acteur principal* » (ibid., p.160), nous avons veillé à débiter l'entretien par une question sur l'objet de la rencontre. Ainsi, nous lui avons demandé : « Pourriez-vous me parler de la publication *L'Europe sous la loupe* ? ». L'enseignant était donc amené à parler de manière générale de la publication. S'il ne le mentionnait pas directement, nous lui posions deux sous-questions consistant à connaître le contexte dans lequel il mobilise la publication et comment il l'utilise concrètement en classe. Nous avons ensuite poursuivi l'entretien en abordant le thème du choix de la publication. Chaque enseignant a été invité à expliquer sa prise de connaissance de la brochure. Pour aller plus loin, nous lui avons demandé « Sur base de quel(s) critère(s) s'est effectué votre choix d'utiliser cette publication ? ». Le prochain thème aborde les influences pouvant éventuellement jouer un rôle dans le processus d'appropriation à travers ces trois questions : « Pourriez-vous me dire si votre expérience en tant que professeur, votre vécu a joué un rôle lors de l'appropriation de cette publication ? », « Diriez-vous que des facteurs externes, que ce soit des contraintes ou des avantages, ont influencé ou influencent l'utilisation que vous en avez ? », « Avez-vous bénéficié d'une formation ou d'un accompagnement pour utiliser la publication ? ». Nous nous sommes ensuite intéressés au contenu de la brochure en lui demandant s'il la juge suffisante pour mettre en place une séquence pédagogique. Nous lui avons également demandé quelles compétences ou quels objectifs il souhaite atteindre en utilisant le manuel. L'interviewé a après été interrogé sur son utilisation ou non d'autres ressources pédagogiques pour traiter les sujets relatifs à l'Union européenne. Par après, nous lui avons demandé : « Quelles fonctions remplit la publication selon vous ? ». Posée de manière très générale, la plupart des

enseignants n'ont pas saisi du premier coup quel était l'objet exact de la question. Dans ce cas, nous avons directement posé toutes les sous-questions qui y étaient liées. Si d'apparence cette question (avec les sous-questions posées par après) pouvait ressembler à un questionnaire fermé où l'interviewé répond brièvement, il n'en était rien étant donné que cette question était posée à la fin de l'entretien. Chaque enseignant était déjà dans une dynamique de réponses longues et détaillées, ils ont donc tous poursuivi dans cette lignée en donnant des précisions comme ils l'avaient fait pour les autres questions. Le dernier thème évoque le format et la structure de la publication.

Avant de clôturer l'entretien avec les questions relatives aux données socio-démographiques, nous avons posé trois questions supplémentaires. Ces questions n'ont pas de lien direct avec l'objet de notre recherche et nous ne les avons pas créées nous-mêmes. Il s'agit de questions que les personnes éditant la publication souhaitaient poser aux enseignants. En effet, comme nous l'avons dit précédemment, ces personnes avaient pour objectif d'actualiser la publication. Sachant que nous allions interviewer des utilisateurs de la brochure, ils nous ont demandé de poser quelques questions supplémentaires. Nous avons accepté dans la mesure où ces questions étaient réduites en nombre et étaient des questions fermées, ne nécessitant pas une longue retranscription de notre part. Terminer l'entretien de cette manière a finalement été bénéfique puisque les enseignants ont d'eux-mêmes apporté des éléments complémentaires auxquels ils n'avaient pas pensé plus tôt. Cela nous a également permis de demander des précisions sur certaines parties de l'entretien.

Pour terminer la description de la technique d'entretien semi-directif, nous apportons cette précision. Pour chaque question, nous avons prévu une série de sous-questions plus précises. Dans le cas où l'interviewé ne répondait pas suffisamment à la question principale ou s'en éloignait de trop, nous pouvions alors les relancer pour recentrer l'entretien sur l'objet de notre recherche.

2.2. Description de la méthode d'analyse des données recueillies

Nous avons choisi d'analyser le contenu des entretiens au moyen de l'analyse catégorielle. Étant donné que nous cherchons à connaître comment

la manière d'utiliser la publication dépend des facteurs liés au processus d'appropriation, cette méthode nous permettra de « *dégager, sur la base de classifications et de comptages, des tendances révélant l'intensité de présence des items considérés* » (Derèze, 2009, p.168). Pour y arriver, nous allons construire des catégories qui regroupent les différents items liés aux facteurs d'influence. De cette manière, nous saurons quels sont ceux qui jouent le plus grand rôle dans le processus. Le but de la catégorisation consiste à « *respecter la richesse du matériau de départ tout en l'ordonnant, en le structurant, en le subsumant* » (*ibid.*, p.179).

Nous avons élaboré des catégories en fonction des hypothèses formulées, qui proviennent directement du cadre théorique. Nous nous inscrivons dans une démarche déductive puisque notre but est de « *"contrôler" un certain nombre d'éléments dans des situations particulières* » (*ibid.*, p.59). Nous avons veillé à satisfaire aux critères élaborés par Derèze (2009) pour construire notre grille d'analyse⁷ à savoir la pertinence, l'exhaustivité, l'exclusivité, l'objectivité, l'homogénéité et la productivité. Ainsi, nous avons constitué cinq catégories : les facteurs liés à l'enseignant, les facteurs liés à l'outil, les facteurs liés à l'élève, les facteurs liés à l'environnement organisationnel et les facteurs liés au soutien externe. Correspondant aux hypothèses de recherche, ces catégories nous permettront de connaître celle(s) qui jouent le plus grand rôle dans le processus. Au sein de chacune d'entre elles, nous avons défini des sous-catégories. De cette façon, nous pourrions comparer à l'intérieur de la catégorie quels indicateurs sont les plus importants et ainsi apporter une nuance lors de la vérification des hypothèses. Comme nous avons déjà défini les cinq catégories d'un point de vue théorique, nous allons à présent expliquer le choix des sous-catégories. Pour ce faire, nous nous basons aussi sur les apports théoriques.

Dans la catégorie des facteurs liés à l'enseignant, nous retrouvons cinq subdivisions. D'abord, le choix aborde la démarche effectuée par les enseignants pour prendre connaissance de la publication ainsi que de la liberté qui leur était accordée ou non pour effectuer ce choix. Deuxièmement, le contexte général examine les contraintes ou les leviers extérieurs ainsi que les

⁷ Voir annexe 5 : grille d'analyse des entretiens.

dimensions politiques, économiques historiques, géographiques, etc. qui peuvent entrer en compte dans le processus. Dans ce cas, nous ne nous situons pas dans le contexte éducatif. Dans un troisième temps, l'expérience professionnelle amène des précisions quant au début de l'utilisation de la brochure et cherche plus précisément à comprendre si l'ancienneté du professeur à l'époque de cette première appropriation joue un rôle ou non. Leur vécu ou leur pratiques antérieures sont également observées. Ensuite, l'opinion regroupe plusieurs items : le point de vue des enseignants sur l'Union européenne et sur l'outil, leurs représentations sur leur métier et sur leurs élèves. La dernière sous-catégorie concerne le système éducatif. Dans ce cas, il s'agit du contexte scolaire général en lien avec le programme de la FWB.

Dans la catégorie des facteurs liés à l'outil, nous retrouvons trois sous-catégories. Premièrement, le lien avec le programme vise à savoir si la publication y fait référence et quelles compétences sont mobilisées. Deuxièmement, nous avons repris les fonctions énoncées par Boutonnet (2013) dans la partie théorique afin d'observer comment les enseignants les considèrent et si effectivement la brochure les remplit. En troisième lieu, nous retrouvons les critères de l'outil qui sont de trois niveaux : d'intelligibilité (il doit correspondre au genre professionnel des enseignants), d'efficacité (il doit présenter des avantages à être utilisé) et de proximité (il doit se rapprocher des pratiques enseignantes habituelles).

Dans la catégorie des facteurs liés à l'élève, nous retrouvons deux sous-catégories. D'une part, le statut des élèves prend en compte leurs connaissances préalables ainsi que leur compétences numériques. D'autre part, la classe regroupe la motivation des élèves, leur attitude face à l'outil et le niveau d'effort qu'ils mettent dans son utilisation.

Dans la catégorie des facteurs liés à l'environnement organisationnel, nous retrouvons deux sous-catégories. En premier lieu, l'organisation générale traite du rapport à l'innovation de l'établissement scolaire dans lequel l'enseignant travaille mais aussi du facteur temps. Ensuite, le personnel éducatif est aussi analysé, c'est-à-dire la relation entre les collègues.

Dans la catégorie des facteurs liés au soutien externe, nous retrouvons deux sous-catégories : le soutien technique avec la brochure d'accompagnement et l'éditeur avec la formation ou l'accompagnement.

Une fois les catégories et sous-catégories définies, nous devons déterminer les éléments à classer. Pour notre recherche, nous sélectionnerons des mots directement utilisés par les enseignants lors des entretiens mais aussi des phrases entières ou des parties de phrase. Une fois les éléments classés, nous pourrons déceler à l'intérieur des sous-catégories, les convergences et les divergences qui existent entre les différents enseignants. Cette étape réalisée, nous essayerons de « *saisir l'importance de la présence de tel ou tel élément* » (Derèze, 2009, p.182). La méthode suivie pour analyser ces fréquences consiste à calculer le nombre d'apparitions, autrement dit le nombre d'items de telle catégorie mais aussi de telle sous-catégorie dans chaque entretien (*ibid.*).

Après avoir accompli cette étape de catégorisation, nous analyserons l'utilisation de la publication pour chaque enseignant. Cette étape s'avère nécessaire pour pouvoir déterminer dans quel type d'usage ils se trouvent en fonction de la typologie établie par Boutonnet (2013).

Quand nous terminerons la partie empirique, nous pourrons passer à l'interprétation des résultats de l'analyse. Nous reviendrons alors sur les hypothèses puis, nous classerons les usages en fonction de la typologie de Boutonnet (*ibid.*).

DESCRIPTION DE LA PUBLICATION⁸

À travers cette partie, nous donnerons une brève description de la publication *L'Europe sous la loupe*. L'objectif est de pouvoir situer le processus d'appropriation de la brochure pour ensuite comprendre la manière dont les enseignants l'utilisent. Nous expliquerons d'une part le contexte de création de la brochure et d'autre part sa structure.

1. CONTEXTE DE CRÉATION DE LA PUBLICATION

Pour nous aider à décrire la genèse de la brochure, nous avons posé quelques questions à la Cheffe de Représentation, Charlotte Gugenheim. Le rôle de la Représentation de la Commission européenne en Belgique est « *d'informer les citoyens belges sur ce que fait l'Union européenne et la Commission* ». Bien que l'éducation ne soit pas une compétence de l'UE mais propre à chaque état membre, la Représentation a décidé de créer *L'Europe sous la loupe*. Selon elle, le thème de l'UE est de moins en moins développé par les enseignants du primaire et du secondaire. Dès lors, elle souhaitait mettre gratuitement à disposition des professeurs du troisième de degré du secondaire une brochure qu'elle définit comme ludique, interactive et adaptée. Le principe sur lequel elle se base est celui de la classe inversée. La Représentation assure qu'elle ne cherche pas à convaincre mais plutôt « *à informer et communiquer* ». Il lui semble important que les élèves sachent ce qu'est l'UE pour devenir des citoyens et électeurs « *avertis et engagés* ».

Concrètement, l'élaboration de la publication s'est déroulée avec l'aide volontaire d'un comité d'évaluation de professeurs du secondaire et d'inspecteurs de la ville de Bruxelles. La Représentation a également tenu compte des questions et remarques formulées par des enseignants lors des événements auxquels elle participe comme le Salon de l'éducation. Le contenu de la brochure a été validé par les inspecteurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Lancée pour la première fois en 2007, *L'Europe sous la loupe* a été rééditée à trois reprises. La dernière en date est celle de 2015 qui a dû être retirée du site de commande à cause du Brexit. Le département « éducation » de la Représentation est actuellement entrain d'adapter le contenu. Précisons

⁸ Voir Annexe 7 : publication *L'Europe sous la loupe*.

qu'elle est également disponible en néerlandais. Depuis 2012, la publication est tirée à environ 5 500 exemplaires par an dans les deux langues.

2. STRUCTURE DE LA PUBLICATION

La publication, présentée en couleur, contient soixante pages sous le format A4. Elle est divisée en trois grandes parties : la première retrace l'histoire de l'Union européenne, la seconde explique le fonctionnement des institutions et la dernière aborde les grands thèmes et défis d'aujourd'hui. La brochure est complétée par des schémas explicatifs, des illustrations (photos, affiches, caricatures, cartes) et des tableaux comparatifs. Elle comporte également des exercices destinés à la réflexion des élèves en amont des cours. Les dernières pages présentent un QCM permettant aux élèves de tester leurs connaissances sur l'ensemble du contenu de la brochure. En accompagnement de la publication, les professeurs reçoivent un *Guide pour les profs*. À l'intérieur se trouvent les réponses aux exercices ainsi que des pistes pour répondre aux questions plus ouvertes.

PARTIE EMPIRIQUE

Dans cette partie, nous réaliserons une analyse catégorielle des données récoltées lors des cinq entretiens que nous avons menés avec des utilisateurs de la publication *L'Europe sous la loupe*. Nous verrons d'abord la composition de notre échantillon avant de procéder à l'analyse des données proprement dite.

1. COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON

L'échantillon se compose de cinq enseignants avec comme caractéristique commune d'exercer leur profession dans le troisième degré de l'enseignement secondaire général. Afin de respecter l'anonymat de leurs réponses, nous leur avons donné un numéro en fonction de l'ordre selon lequel nous les avons interrogés :

- Un professeur d'histoire enseignant depuis huit ans dans un établissement officiel en quatrième et sixième année. Il utilise la publication avec ses élèves de sixième (nommé E1).
- Un professeur d'histoire enseignant depuis quatorze ans dans un établissement officiel en quatrième, cinquième et sixième année (nommé ou E2). Il utilise la publication avec ses élèves de sixième.
- Une professeure d'histoire enseignant depuis douze ans dans un établissement libre en quatrième, cinquième et sixième année (nommée E3). Elle utilise la publication avec ses élèves de sixième.
- Une professeure de sciences-économiques enseignant depuis six ans dans un établissement libre en quatrième, cinquième et sixième année (nommée E4). Elle utilise la publication avec ses élèves de cinquième et sixième. Les deux années sont regroupées dans une seule classe pour le cours de sciences-économiques.
- Une professeure de géographie enseignant depuis seize ans dans un établissement libre en quatrième, cinquième et sixième année (nommée E5). Elle utilise la publication avec ses élèves de sixième.

2. ANALYSE DES DONNÉES DES ENTRETIENS

Comme expliqué dans notre méthodologie, nous diviserons notre analyse en fonction des cinq facteurs d'influence. Pour chacun d'entre eux, nous observerons les réponses de chaque enseignant en les comparant afin de

trouver les points communs et les différences. Nous analyserons ensuite, par enseignant, la manière dont il utilise la publication.

L'analyse vise à comprendre quels sont les facteurs qui jouent le plus grand rôle dans le processus d'appropriation du manuel par les professeurs pour ensuite voir quelles en sont les conséquences dans leur utilisation en classe.

2.1.Facteurs liés à l'enseignant

a) Choix

Tous les enseignants interrogés ont fait part d'un choix personnel par rapport à l'utilisation de la publication. Mis à part E1 qui a découvert la brochure grâce à un collègue, tous se sont renseignés sur internet à l'aide de certains mots-clés comme « cours, leçons sur l'Union européenne » (E2) ou « Union européenne PDF » (E3). En plus d'une recherche en ligne, E2 indique qu'il a aussi trouvé la publication lors d'une excursion pédagogique à Bruxelles grâce à une boutique « où on propose un accès direct et libre à ce type de manuel ».

Peu importe le réseau (libre ou officiel), les enseignants nous ont fait part d'une « liberté pédagogique totale » (E1), d'une liberté « au niveau des programmes » (E5) et « de la façon dont [ils] peu[ven]t le voir » (E3). Recourir à cette brochure émane d'un « choix » pour E1, d'une « démarche qui venait de [lui] ».

b) Contexte général (hors éducatif)

La dimension géographique a joué un rôle pour E3 qui enseigne dans une école à Bruxelles. « Être au cœur de la capitale de l'Europe a son importance ». Elle est partie de la réflexion de ses élèves qui étaient ennuyés que « Schuman soit bloqué » à chaque sommet européen.

Pour E5, le contexte était différent des autres : « on venait de terminer le chapitre sur l'Europe quand on a dû s'arrêter ». Le confinement est en effet passé par là, obligeant l'enseignante à changer sa manière de travailler avec la publication.

c) Expérience professionnelle

E1, E2 et E5 ont tous commencé à utiliser la publication au début de leur carrière dans l'enseignement. E2 et E5 l'ont perçue comme une opportunité à saisir, « un cadeau du ciel » (E2). N'ayant bénéficié d'aucune

aide de la part de ses collègues pour enseigner la matière liée à l'Union européenne, E2 indique que la brochure « [lui] était indispensable » parce qu'il n'existe pas beaucoup de « manuels pédagogiques comme cela ». E5 rejoint son point de vue en disant qu'elle « avai[t] besoin de documents sur lesquels [s]e baser à coup sûr ». Dans son cas, la raison provient de son manque d'expertise sur le sujet. Alors qu'il était « jeune professeur à l'époque », E1 avoue que son manque d'expérience sur l'utilisation d'outils extérieurs l'a impacté : « ça a été un échec incroyable ». Il a appris de ses erreurs et a changé sa façon de faire l'année suivante en reconnaissant que l'utilisation d'une publication extérieure nécessite « toujours [de] se [la] réapproprier, la réutiliser, l'intégrer dans son cours ».

L'expérience acquise par E3 l'aide à « [savoir] le genre d'information [à] traiter ou pas », « à mieux cibler comment (...) utiliser » la publication. E5 ajoute à ce propos « qu'après une certaine ancienneté », elle sait vers où aller quand elle construit son cours. Elle n'a dès lors « plus besoin » d'écrire les objectifs qu'elle veut atteindre en utilisant la brochure car « c'est toujours présent dans [s]a tête ».

Outre l'expérience acquise au cours de leurs années d'enseignement ou au contraire leur manque d'expérience à leur début, les pratiques des enseignants ont aussi une influence sur l'appropriation. E2 a ainsi l'habitude de « [concevoir] lui-même le cours [ou de] [s]'appuyer sur des choses déjà faites et qui tiennent la route ». Avec la publication, il a un « déjà un gros support devant [lui] » permettant de délimiter la matière. Cependant, « ce qu'il « estime être un bon découpage » ne donne pas toujours le résultat espéré sur le terrain. En choisissant la mauvaise compétence à appliquer, E2 raconte être passé « deux mois sur l'Europe » et se demandait après quoi faire avec l'autre matière. Comme il ne « respect[ait] pas le programme », il a changé sa manière de faire en trouvant une autre compétence à traiter. E5 part également de sa pratique sur le terrain pour s'approprier le manuel. Elle utilise l'ancienne édition de la brochure et l'actuelle parce que cela lui permet de répondre aux objectifs qu'elle s'est fixés.

E3 est la seule à mentionner la formation comme élément intervenant dans son processus d'appropriation de la publication. Elle explique qu'elle « essaye de [se] former en ligne, par plateformes, par chaînes ». Dès lors, elle

s'approprie la publication différemment « en fonction des années » même si au départ, elle a « du la lire et la relire ».

d) Opinion

L'appropriation de la publication par les enseignants dépend de leur opinion tant sur l'Union européenne que sur l'outil en lui-même. Les représentations qu'ils peuvent avoir de leur métier d'enseignant ou sur leurs élèves entrent aussi en ligne compte.

Certains enseignants ont exprimé leur avis sur l'Union européenne. E5 commence d'emblée par dire que l'Union européenne, ce n'est « pas trop [son] truc » bien que « personnellement, [elle est] plutôt pro-européenne ». E2 trouve que « la difficulté de l'Europe » réside dans sa complexité. Il poursuit en donnant son point de vue sur différentes dimensions. Ainsi, selon lui, l'Europe « a des qualités au niveau économique » mais « est nulle part » au niveau politique. Il continue en disant qu'elle est « trop libérale » et « néglige » le social. Pour ce dernier aspect, E4 pense l'inverse tout en précisant « [qu']on ne voit pas encore que c'est une Europe sociale ». E5 est quant à elle plus attirée « par le côté humain qu'économique » et privilégie cet axe pour son cours. Cependant, elle « essaye de garder un esprit critique par rapport à ça ».

Concernant la publication *L'Europe sous la loupe*, tout le monde a cette fois un avis d'un point de vue général et sur le côté promotionnel de l'UE ainsi que sur le contenu et le format. Tous les enseignants apprécient l'outil. La publication sort du lot pour E1 car il n'en existe pas « forcément » d'autres qui soient « exploitables pédagogiquement ». E2 confirme, elle « tient vraiment bien la route » et « ne commet pas beaucoup d'erreurs à [s]es yeux ». Il lui accorde sa confiance depuis le début sans « jamais [avoir] été (...) déçu ». E3 souhaitait utiliser une « publication officielle (...) pour voir justement comment cette institution se présente ». E4 la trouve « assez chouette » et « se sent moins coupable » en cas d'erreur parce qu'alors c'est « la source même qui [la lui] donne ». Enfin, E5 l'emploie chaque année parce que « globalement, elle est positive ». Elle considère que « la Commission européenne est quand même la plus à même de parler d'elle » et que la brochure est plus complète « que ce [qu']elle pourrai[t] faire ». La source est

pour elle « importante » car « normalement il ne doit pas y avoir d'erreur » sachant que ça vient de l'Union européenne.

La publication étant éditée par la Représentation de la Commission européenne, les enseignants ressentent tous (sauf E3) le côté promotionnel de l'UE qu'elle véhicule. E4 va même plus loin en ayant l'impression « qu'il y a plus ce côté propagande qui prend le dessus sur la pédagogie ». E1 estime plutôt que « c'est parce que c'est moins dans la sensibilisation », qu'il l'utilise. Mais de son point de vue personnel, « ça ne [lui] pose absolument aucun problème » que ce soit « trop » orienté. E2 se montre au contraire dérangé par la brochure dans laquelle « tout est fantastique » et les défauts de l'UE sont oubliés. Il reconnaît que « ça fait partie du jeu » et que dans tous les manuels, « il y a toujours une coloration politique derrière ». Une fois le travail réalisé par les élèves, il revient vers eux pour leur dire qu'ils doivent « faire preuve d'un peu plus de recul critique (...) parce que tout n'est pas parfait ». En disant que « les disparités ne sont pas du tout mises en évidence », E5 rejoint ainsi les propos d'E2. Elle considère d'ailleurs la publication comme une source « pas toujours objective » puisque son but est de « prêcher pour [sa] paroisse ». Dès lors, E5 prend du recul et adopte un regard critique avant de la montrer à ses élèves. E3 quant à elle affirme savoir faire la part des choses donc ça ne la dérange pas que la publication soit pro-européenne. Elle ajoute aussi qu'à la fin du livre, « on ne vous dit pas "soyez tous fiers de l'Europe" ». Elle préfère se concentrer sur le point de vue « vraiment historique ». De plus, elle pense que la publication peut « démystifier » l'Union européenne en montrant « qu'on peut y aller (...) en tant que citoyen ».

D'un point de vue du contenu de la brochure, deux enseignants remarquent qu'elle « gagnerait à être actualisée » (E1) parce « [qu']il y a beaucoup de propos qui sont complètement dépassés » (E2), d'autant plus que « les élections de 2019 [ont] eu lieu » (E2). E2 fait état de la matière « qui est (...) un peu lourd[e] » à cause de nombreuses redites tout au long du manuel. Il poursuit en disant que le contenu est « bien foutu » et « [qu']il y a du travail derrière ». Pour E3, la brochure est « relativement complèt[e], [elle] va à l'essentiel ». Elle permet « d'avoir une vision plus concrète de l'Union européenne » (E3). E1 affirme également qu'elle est « très complèt[e] sur les

origines, le rôle des institutions et le[ur] fonctionnement ». E4 et E5 ne sont pas d'accord avec ce point de vue. Dans certains cas, « il faut peut-être d'autres connaissances que la brochure » (E4). Pour E5, la publication « pousse la compréhension trop loin ».

Les avis divergent concernant le format et la structure. E1 apprécie le support « gratuit », « visuellement sympa » qui rend la publication « plus intéressante » pour les élèves et qui lui « a été beaucoup plus utile ». E2 aime aussi ce support « vachement bien foutu » tout en le trouvant « un peu long ». Sur ce point, E3 ajoute que la longueur de la brochure ne lui plait pas : « s'il faut tout faire, franchement c'est chiant parce que c'est trop linéaire ». E4 les rejoint puisqu'elle compare la brochure à « un syllabus ». Bien qu'E4 aime « l'aspect questions-réponses » présent dans le manuel, elle trouve parfois ces questions « pas très claires ». Toujours dans les points négatifs, E5 préférerait l'édition précédente, meilleure « en termes de structure » et « beaucoup plus chronologique ».

La plupart des professeurs (E1, E2, E3 et E5) soulignent l'importance du rôle de l'enseignant. E1 explique qu'il doit « être le plus neutre possible » pour pousser ses élèves « à être critiques ». Pour E2 aussi, c'est à lui de « dire attention » à ses élèves par rapport à l'aspect politique de la brochure. E3 va dans le même sens en mentionnant la neutralité comme rôle « essentiel » du professeur face à la publication qui « promeut d'office l'Union européenne ». Quand E5 s'exprime sur l'UE, elle trouve « nécessaire » de prévenir ses élèves que « c'est son opinion et qu'ils ne sont pas obligés de la partager ». E2 explique que la publication « rejoint sa vision de l'histoire » en proposant « suffisamment de matières avec des documents et des questions qui permettent d'y répondre ». En évoquant les exercices de la brochure, E3 estime que « chaque prof doit [les] travailler, que ce n'est pas juste : je prends, je donne, je ne l'aborde plus ».

Enfin, ce que pensent les enseignants des élèves influe également sur leur appropriation de l'outil. E1 pense que comme ses élèves ont un regard critique, « ce n'est pas un souci » s'ils ne ressentent pas l'aspect politique de la brochure. Il estime à ce propos que ses élèves « ont besoin » de renforcer leurs questionnements. E3 aborde la publication en fonction de ce qu'elle peut apporter pour les élèves. De cette manière, elle les incite à « gérer une

nouvelle matière de façon un peu plus autonome », « [avoir] un bon niveau de lecture », « [faire] une recherche sur internet avec la fiabilité des sources » et « gérer leur temps ». Enfin, E5 considère ses élèves comme des « citoyens » qui « vont devoir voter à un moment donné ». Dès lors, elle trouve nécessaire d'aborder les origines et le fonctionnement de l'Union européenne. Aussi, E5 souhaite les « rendre actifs du cours » à travers l'utilisation de plusieurs documents pour « construire quelque chose d'autre ».

e) Système éducatif

E1, E2 et E3 mentionnent les compétences élaborées par le programme comme élément à prendre en compte au moment de l'appropriation de la brochure. E2 sortait de ses études à l'époque où « on [était] en plein dans les compétences ». Il fallait « absolument » qu'il trouve un outil pédagogique qui soit lié à la compétence. E1 fait également part d'une obligation du travail par compétences qui « pousse à utiliser des documents (...) variés ». L'appropriation de la brochure par E3 varie d'une année à l'autre « en fonction des compétences qu'[elle] travaille ». Elle précise également qu'elle est obligée de cibler car la « matière en histoire est tellement large en rhéto ». E5 sous-entend le système éducatif quand elle énonce : « on n'a pas le choix ». Elle ajoute « [être] censé[e] quand même avoir un minimum d'objectifs (...) par rapport au programme ». Elle termine en nous faisant part de son incertitude quant au programme « qui vient de changer ». Elle ne sait pas encore « si [elle] pourr[a] encore utiliser » la publication.

2.2.Facteurs liés à l'outil

a) Lien avec le programme

Tous les enseignants (excepté E4 qui ne le mentionne pas explicitement) remarquent que le contenu de la publication correspond au programme élaboré pour chaque matière d'enseignement. Pour E1, l'avantage est « [qu']il n'y a rien vraiment qui est inutilisable », les chapitres « colle[nt] bien aux exigences du programme ». Comme celui-ci est « très orienté (...) dans l'idée européenne », il explique devoir créer « un esprit citoyen (...) qui va dans ce sens-là ». Le seul élément négatif qu'il mentionne concerne les jeux « qui ne sont pas adaptés » aux objectifs du programme. E2

affirme qu'il utilise la brochure parce que « ce n'est pas un surplus », elle « rentre parfaitement dans les compétences, la transmission des savoirs ». Il apprécie également que la publication « parle du temps présent » parce que « dans l'officiel », le 21^e siècle constitue une partie de la matière à aborder en sixième. E3 mentionne à son tour la construction européenne comme « un point obligatoire dans le programme ». Les objectifs qu'E5 se fixe pour donner son cours sont « ceux (...) [du] programme ».

Concrètement, chaque enseignant mobilise une ou plusieurs compétences en lien avec le programme pour transmettre le contenu de la publication. E2 adopte le principe de la classe inversée parce que c'est la « meilleure approche possible pour pouvoir travailler avec *L'Europe sous la loupe* ». À travers les consignes qu'il donne à ses élèves, E2 mobilise trois compétences. D'abord, la compétence 2 en prenant « du recul par rapport aux sources et (...) aux sites internet ». Ensuite, la compétence 3 demande aux élèves « d'être capables d'analyser des documents [et] de répondre à des questions ». Dans ce cas, les élèves doivent analyser les sites internet qu'ils consultent ou les articles pour ensuite répondre à des questions « qui est la base du cours d'histoire ». La dernière compétence mobilisée est la quatrième : « communiquer ». Les élèves ont alors « tout ce qu'il faut (...) [,] c'est à eux de jouer ». E2 achève son explication en disant que la publication correspond « parfaitement » à ses pratiques enseignantes habituelles. Il pointe toutefois du doigt l'absence « d'exercices de compétences en tant que tels » dans le manuel. E3 ne travaille pas toujours les mêmes compétences d'une année à l'autre. Alors « [qu']il y a trois ans », elle a mobilisé la compétence 4 « communiquer », cette année ce sera la compétence 1 dont le but est de « se poser des questions ». Pour ce faire, ils visiteront « la Maison de l'histoire européenne » à travers laquelle les élèves devront « définir un objet de recherche (...) sur le thème de l'Europe ». Comme le précise E1, le cours d'histoire demande de « faire un gros travail critique ». Dès lors, E3 actualise son cours et donne la parole à ses élèves pour essayer de construire avec eux « une réflexion basée sur des faits avec une critique qui est derrière » et qui non seulement permet de rentrer dans le cours d'histoire mais aussi de le dépasser pour être un « cours de la citoyenneté ». Cependant, elle précise qu'avec la brochure en tant que telle, elle ne travaille « ni la synthèse ni la

critique » parce qu'elle la trouve « fiable ». Pour répondre aux exigences du programme de sciences-économiques, E4 travaille « surtout » la compétence 3 qui consiste à faire des oppositions entre différents éléments « sur base d'une théorie ». Enseignant la géographie, E5 mobilise la compétence « synthèse » qui est « importante » dans le troisième degré.

b) Fonctions

Plusieurs professeurs (E2 et E4) trouvent que *L'Europe sous la loupe* est une médiation entre les élèves, le programme et eux-mêmes. C'est le cas aussi d'E3 qui considère la publication comme un « intermédiaire entre l'objectif (...) formé clairement par le programme à savoir des connaissances sur l'institution européenne et le fait qu'elle ser[ve] de lien puisque [les élèves] l[a] travaille de façon autonome ».

La brochure constitue un soutien pour chaque enseignant. Il s'agit d'un « outil de travail » pour E1 qui s'en sert à la fois comme un « support de vulgarisation » et de « recherche » mais également comme une « synthèse ». E2 trouve le manuel utile pour « déblayer le terrain » tout en affirmant qu'il « s'appuie » sur ses défauts « pour que ses élèves tournent le bouton ». L'aide apportée par la publication permet « d'ouvrir des pistes de réflexion auxquelles E3 « n'aurai[t] pas forcément pensé ». E5 est la seule enseignante à mentionner l'utilité du manuel pour ses élèves. Elle considère qu'il « fait partie de leur cours » et les aide ainsi à « avoir une base de recherche [pour] mieux comprendre ».

Pour la plupart des enseignants, la publication représente « une de [ses] références mais n'est pas "la" référence » (E4). E3 rejoint son point de vue en disant qu'elle « par[t] de là » et qu'elle représente « plus de soixante pourcent du cours » mais ce n'est pas un socle « exclusif ». Elle précise d'ailleurs son principe : « tout outil peut être une base mais n'est jamais exclusif ». Bien que *L'Europe sous la loupe* ne soit « pas [la] seul[e] » publication de référence, E2 la trouve « l[a] plus adapté[e] pour donner aux élèves de sixième ». E1 ne parle de pas de référence mais plutôt de « support de connaissance » pour qualifier la brochure.

Quatre enseignants (E1, E2, E3 et E4) attribuent une fonction culturelle à la publication. En plus de considérer l'histoire comme « une matière culturelle », E2 pense que la brochure est un « support culturel (...) »

primordial » qui ne devrait pas être « réservé uniquement au cours d'histoire ». Il entend par là que « n'importe quelle personne (...) citoyenne » pourrait bénéficier d'une « version condensée » de la publication pour « se rendre compte » du fonctionnement de l'UE. Pour E3, les questions présentes dans le manuel permettent d'« élargir » les connaissances. Dans le même sens, E4 ajoute que le contenu de la brochure « peut toujours mettre une petite graine de culture ».

Selon E2, E4 et E5, *L'Europe sous la loupe* représente des valeurs démocratiques. Pour E4, cela s'exprime à travers l'explication de « la parité avec le Parlement » dans le but de « faire comprendre que (...) le citoyen (...) a le pouvoir en Europe ». E3 quant à elle affirme que la partie historique « met l'accent sur les libertés, l'entraide, l'importance de la paix, de la coopération ». Cependant, elle trouve que la publication reste à un niveau « didactique » et ne représente donc pas ces valeurs.

c) Critères

E3 et E4 affirme que la publication est intelligible. D'une part, les textes sont ne sont pas « très longs » parce qu'ils sont « illustré[s] » (E3). D'autre part, la structure est « très linéaire » (E3), ce qui permet de mieux s'y retrouver au vu de « la quantité de matière » (E4). Concernant la structure qui est « bien fait[e] », E5 rejoint les deux enseignantes. Elle ajoute que les sources sont « fiables ». Par contre, elle constate que la brochure est « un peu longue » et que les élèves ont du mal « à s'y retrouver ». E1 formule le même constat, certaines parties sont « assez techniques » et « parfois » les élèves « se perdent un petit peu ». E2 signale aussi que le manuel est « trop lourd, trop conséquent ».

Concernant le critère d'efficacité, tous les enseignants (sauf E5) mentionnent la gratuité du manuel comme un aspect qui « a pesé lourd dans la balance » (E3). D'autant plus que les enseignants sont « extrêmement demandeur[s] » (E1) de publications pour lesquelles « l'élève ne doit pas investir » (E4). Le fait que le manuel soit disponible en couleur est également important. Le format « magazine » présente aussi un atout pour E1 qui y voit un côté « très pratique pour la distribution (...), le transport [et] (...) l'utilisation en classe ». E2 parle aussi du fait que la brochure soit « perforé[e] », permettant de « l[a] mettre dans son classeur ». Pour E1 et E3,

la publication est « disponible » (E3) dans le sens qu'une fois la demande faite, « ça arrive vite » (E1).

Enfin, par rapport au critère de proximité, E1 souligne que l'outil l'aide puisqu'il va « dans le sens un petit peu de ce qu'[il] enseigne ». E2 ajoute d'une part que le format est « propre à un cours d'histoire » et d'autre part qu'il s'agit d'une « excellente base pédagogique pour commencer ». À ce propos, E3 apprécie qu'un chapitre du manuel fasse « une super bonne récapitulation de qu'[elle] peut voir en histoire ». E5 explique que la structure actuelle lui convient « très bien » par rapport à la matière qu'elle souhaite enseigner.

2.3.Facteurs liés à l'élève

a) Statut

E1 exprime sa difficulté de trouver un outil qui puisse être accessible à des élèves « qui n'ont pas forcément de représentations préalables (...) très solides » sur l'Union européenne. À propos des connaissances sur l'UE des élèves, E3 partage l'avis d'E1 : ses élèves « appartiennent à un public un peu particulier » et qui « n'ont (...) généralement pas une grande vision de la politique en Belgique ». E5 les rejoint aussi parce que ses élèves « ne se rendent pas toujours compte de l'implication (...) pour leur vie quotidienne de faire partie de l'Union européenne ».

Dans la préparation de son cours, E3 veille à adapter le contenu pour qu'il corresponde « aussi bien aux visuels qu'aux auditifs ».

Par rapport à l'accès et aux compétences numériques des élèves, les avis divergent. E2 considère que tout le monde a désormais un ordinateur. Souhaitant que ses élèves aient « un minimum de base au niveau du support », il les prépare aux études supérieures en leur demandant de préparer leur présentation sur PowerPoint. Pour E3, « rare sont ceux qui n'ont pas de smartphones ». Quand elle propose un exercice à faire à l'aide d'un téléphone, elle prend en compte le fait « [qu']il y a beaucoup de wifi autour de l'école qui sont gratuits ». À l'inverse, E4 et E5 pensent que les élèves n'ont pas tous accès à internet à la maison.

b) Classe

À propos de la motivation, les élèves d'E2 « sont braves mais ne sont pas forcément les plus courageux ». Dès qu'ils reçoivent la brochure, « ils

regardent tous la dernière page » (E2). Quand ils doivent étudier une dizaine de pages, « ils pensent qu'ils vont mourir ». Le peu de motivation de sa classe ne change pas la manière dont E2 s'approprie l'outil. Il ne se montre pas aussi catégorique qu'E3 pour qui il s'avère impossible de mettre en place une activité avec la brochure à cause de ses élèves. Dans son cas, le système de classe inversée ne fonctionne pas car il demande « une gestion de temps et une implication personnelle que mes élèves n'ont pas ».

Dans tous les cas (excepté E3), les élèves expriment une attitude positive face à l'outil. Ils sont « ravis d'avoir des documents en couleur » (E2), « gratuit[s] » (E5), à utiliser « comme un magazine » (E1). Les élèves d'E5 sont par ailleurs « épatés de voir que l'Union européenne fait ce genre de trucs ». Si le format semble convenir aux élèves, ce n'est pas forcément le cas du contenu de la publication. Les élèves d'E3 lui attribuent une note négative puisqu'ils le « trouvent parfois chiant ». Dans la même idée, E1 signale que les jeux de la brochure « n'intéressent pas forcément les élèves ».

Certains enseignants font part d'un faible niveau d'effort mis dans les activités proposées. C'est le cas d'E2 dont les élèves ne lisent pas à l'avance les passages qui seront traités au cours. Pour voir « ce qu'ils ont dans le ventre », E2 procède à une interrogation afin de « les remettre à leur place ». E3 fait face au même scénario avec des élèves qui ne réalisent pas les tâches qui leur sont demandées. E5 a quant à elle « de la chance » d'avoir des élèves qui prennent eux-mêmes l'initiative de lire la brochure et de faire les exercices alors qu'elle « ne leur en demandait pas tant ».

E2 est le seul enseignant à mentionner le nombre d'élèves comme facteur déterminant. « En fonction de la taille de classe », il crée des groupes en faisant un tirage au sort « comme ça il n'y pas de conflit ».

2.4.Facteurs liés à l'environnement organisationnel

a) Organisation générale

La majorité des enseignants (E1, E2, E3 et E5) mentionnent le recours à la technologie comme une possibilité de travailler la publication. La réalité du terrain ne leur permet cependant pas de l'employer. D'une part, l'accès internet n'est pas « optimal » (E1) et son utilisation « en classe n'est pas pratique » (E1). Même si E2 « vien[t] juste d'avoir la connexion internet dans les locaux », il lui manque un support venant de l'école car pour l'instant,

« c'est toujours sur fond propre ». E3 dispose quant à elle d'un matériel informatique « datant de début 2000 ». L'école est cependant en train « d'amorcer [sa] transition numérique ». L'école dans laquelle enseigne E5 se montre plus avancée technologiquement puisqu'elle dispose d'ordinateurs pour les élèves. Malgré cela, tout le monde n'a pas d'ordinateurs, « oblige[ant] » E5 de faire des travaux de groupe. Utiliser « l'informatique » (E5) en classe demande aussi du temps et « il faut encore qu'internet fonctionne » (E5). E5 espère que ça ira mieux une fois le wifi installé dans l'école. « Avec un peu de chance » (E5), les élèves pourront amener « leurs propres outils informatiques ». E4 se montre « dubitative » quant à l'utilisation de supports informatiques en classe ou à la maison par ses élèves. Elle évoque notamment le fait qu'ils n'ont pas de cours d'informatique à l'école. Or, elle pense « [qu']il faut (...) une certaine maîtrise de l'appareil informatique » (E4). Elle n'est cependant pas contraire « mais ça doit alors être un projet d'école » et non pas quelque chose qu'elle mettrait elle-même en place dans le cadre de son cours.

À part E1, tous les enseignants citent le temps comme facteur déterminant leur utilisation. E2 pourrait aller plus loin dans la matière ou dans la mise à jour des données mais il « n'a franchement pas le temps de faire davantage ». D'autant plus, qu'il enseigne aussi en quatrième et en cinquième. E3 pointe aussi son horaire de cours : « il suffit [que les élèves] aient plein de formations le mardi et si je les ai le mardi, (...) plein d'heures (...) tombent ». Elle précise que le temps n'est pas toujours un facteur déterminant puisque son avancée dans la matière varie d'une année à l'autre « en fonction du planning » (E3). La publication pallie partiellement le problème puisqu'elle « permet de faire travailler [les élèves] de façon indépendante donc de (...) faire gagner du temps ». E5 se trouve dans la même situation, avec « deux heures semaine », elle « n'a pas l'occasion » de faire des débats avec sa classe par exemple. E4 mentionne quant à elle que le contenu à enseigner avec la brochure ne représente que « deux-trois heures de cours et puis c'est fini ». E2 la rejoint puisque le cours consacré à *L'Europe sous la loupe* ne constitue « [qu'] une partie d'un cours ».

b) Personnel éducatif

Concernant les relations entre collègues, E2 annonce qu'il travaille avec « [son] collègue d'histoire » qui « était aussi prenant pour faire ce projet-là ». Ils utilisent tous les deux la brochure et « les leçons sont communes » (E2). Cependant, E2 n'est pas rentré dans les détails de cette collaboration, la citant plus comme anecdote que comme véritable facteur d'influence. E3 par contre voit en son « collègue de géo » une dépendance vis-à-vis de la matière à enseigner. Comme il utilise aussi la brochure, ils doivent s'accorder sur les parties à « exploiter » dans chaque cours. D'ailleurs, elle aborde « souvent » (E3) certains aspects qui « [sont] davantage lié au cours de géo » (E3). Dans ce cas, elle est « rappelé[e] gentiment à l'ordre par les conseils pédagogiques que (...) dans le cadre d'histoire, c'est l'aspect historique ».

2.5.Facteurs liés au soutien externe

a) Technique

Par rapport au *Guide pour les profs* reçu par les enseignants avec leur commande des brochures, E1 et E2 ne l'utilisent pas. La raison évoquée par E1 est qu'il « ne fai[t] pas les exercices à l'intérieur ». E2 quant à lui part du principe que « si tu connais le sujet, tu te rends compte que tout va bien ». Au contraire, E4 avoue que la version pour les enseignants l'a « beaucoup » aidée dans son travail. « Il ne faut pas faire toute sa recherche soi-même » pour trouver les réponses « qui sont toutes faites ».

b) Éditeur

E2, E3, E4, E5 remarquent qu'aucun accompagnement n'est proposé par l'éditeur de la publication quand les enseignants la reçoivent. « C'était commandé puis c'était reçu et c'était tout » (E5). Seul E2 justifie cette absence : « on ne (...) dit pas ce que tu dois faire avec parce que c'est clair à l'intérieur ».

2.6.Utilisation de la publication

Nous venons de voir les cinq grands facteurs qui interviennent dans le processus d'appropriation de la publication *L'Europe sous la loupe* par les enseignants. Voyons désormais en détail la façon dont chaque enseignant l'utilise. À la suite de cette analyse, nous pourrons alors passer à la partie interprétative et effectuer un retour sur les hypothèses.

a) Enseignant 1

E1 se sert de la publication « exclusivement » quand il travaille sur la matière relative aux institutions européennes. La durée d'utilisation est courte, « généralement en novembre/décembre ». Il ne l'emploie « qu'à moitié » car il la considère comme un « support d'information ». Il ne fait d'ailleurs pas les exercices présents dans la brochure.

Pour enseigner cette matière, il recourt à d'autres ressources « évidemment » qui sont « complémentaires ». Par exemple, il demande à ses élèves de regarder des vidéos pour avoir « le contenu du savoir » avant de le travailler en classe. Les élèves sont aussi amenés à « cherche[r] à la bibliothèque » de l'école des informations supplémentaires en plus du manuel.

E1 « distribue » la publication à ses élèves pour réaliser des « travaux de recherche ». Il demande à ses élèves d'effectuer plusieurs tâches telles que « créer une ligne du temps (...) [pour] met[tre] en valeur l'évolution des institutions européennes », « faire un travail de synthèse » sur leur rôle ou encore « préparer le cours en allant regarder quelques vidéos ». Il indique par ailleurs « fonctionne[r] un peu en classe inversée ».

Travailler avec ce genre de brochure implique « d'avoir un regard critique » de la part de ses élèves. Dès lors, quand E1 commence son cours, il les prévient en disant : « soyez critiques ».

b) Enseignant 2

Pour aborder le cours qui traite de l'UE, E2 met en place une série d'activités. Il introduit d'abord le cours de manière « ludique » à travers des « questions ouvertes », des « exemples dans lesquels intervient l'Union européenne », « une sorte de questionnaire qu'on trouve un peu dans les magazines ». Ces exercices permettent « d'avoir un petit débat oral » ainsi que la possibilité pour E2 « d'inclure tout un tas de données » sur les sujets qu'il veut traiter. Ensuite, pour véritablement introduire le travail à réaliser par ses élèves, il « présente [lui] aussi un sujet » pour montrer « ce qu'[il] attend d'eux ». Concrètement, E2 fonctionne avec le principe de la « pédagogie inversée » puisque ce sont les élèves qui présentent « le cours sur *L'Europe sous la loupe* ». L'ensemble des sujets de la publication « sont abordés » et sont répartis dans les différents groupes (un sujet par groupe). E2

choisit lui-même les exercices « à [mettre] en avant » par ses élèves lors de leur présentation orale. Pour réaliser ce travail, l'enseignant demande aux élèves d'inclure « d'autres recherches » parce qu'il ne considère pas *L'Europe sous la loupe* comme « suffisante ». Une fois le groupe passé, E2 les questionne pour voir s'ils « maîtrisent leur sujet », s'ils « mesurent la fiabilité des propos » et s'ils ont effectué des recherches supplémentaires pour « prendre (...) la mesure de ce qui est dit ». Bien qu'E2 explique « dès le départ » qu'il attend une « réaction » de leur part, ils « tombent quand même dans le panneau ». L'enseignant poursuit en disant que « ça fait partie du jeu ». Quand les élèves « n'ont pas compris un truc », E2 utilise « des petites capsules vidéo » ainsi qu'un « DVD ou (...) CD-ROM ». Il précise que le recours à ces autres outils est « rare ».

c) Enseignante 3

E3 distribue un exemplaire à chaque élève de sorte « qu'ils puissent le lire, s'approprier les différentes informations, (...) souligner, (...) l'annoter ». La première activité que propose E3 est une « compréhension à la lecture (...) assez poussée » du manuel « qu'ils peuvent avoir avec eux ». Elle n'exige pas de le connaître « par cœur » mais bien de le « maîtriser » et d'en comprendre le « fil chronologique ». Lors du « contrôle de lecture », elle « amène un nouveau document » en plus du manuel en leur demandant « [d'] expliquer la différence entre les deux propos ». Dans le cadre de son cours, E3 mène un « test d'actualité (...) bas[é] (...) sur une caricature ». L'objectif est de « les forcer à s'informer ». Afin de « cibler les questions » du test, l'enseignante explique qu'elle « [s]e met à la place des élèves » et regarde comment ils parviennent à trouver l'information via « Google ». Concernant les exercices de la brochure, elle opère une sélection puisqu'elle en « prend tels quels » certains, en « laisse complètement tomber » d'autres ou les « modifie ».

Elle accorde une « importance » à « avoir une écoute » pendant son cours. De cette façon, chaque élève bénéficie d'un « droit de parole » et peut exprimer son avis sur l'UE.

E3 emploie d'autres ressources pour « compléter » son cours notamment avec « la synthèse de *Construire l'histoire*. Elle le « complète » aussi avec des « QR codes » renvoyant à « des vidéos sur YouTube [et] sur

différentes plateformes ». De cette manière, ça permet aux élèves d'avoir « le support chez eux ».

d) Enseignante 4

E4 explique qu'elle « ne fai[t] pas intervenir » la publication en classe. Elle demande « simplement » aux élèves de la « découvrir » par eux-mêmes et de répondre aux questions « pour les mettre en situation ». Même si elle leur accorde une certaine autonomie dans l'utilisation de la brochure, c'est elle qui choisit les questions auxquelles ils doivent répondre. Elle explique qu'elle fait le tri entre ce dont elle a « besoin pour [s]on cours » ou non. Dans certains cas, elle fait « découvrir aux élèves plus que ce qu'[elle] attend de [s]on cours ». Ensuite, elle « revoit les grands principes » avec eux. Donnant cours de sciences-économiques, E4 « survole » le côté historique et fais plutôt un « zoom sur l'UEM⁹ ». Certaines années, elle met en place la pédagogie inversée en demandant aux élèves de « prendre [s]a place ». Dans ce cas, elle « coupe la matière » et demande à chacun d'expliquer « une politique ou une partie » du manuel pour que « ça reste un peu plus vivant ».

À travers cette façon d'utiliser l'outil, E4 demande aux élèves de « s'approprier la matière de manière plus constructive ». Cela lui permet de développer « l'esprit critique » en voyant les points positifs et négatifs de l'Union européenne. Elle pose d'ailleurs une question « fondamentale » à ses élèves : « est-ce que, pour vous, il faudrait maintenir [l'Union européenne] ou pas ? ».

L'Europe sous la loupe ne constitue pas la seule ressource pédagogique nécessaire dans le cadre de son cours. E4 en utilise plusieurs dont « internet », « un livre d'économie » et « des vidéos ». Quand elle introduit le sujet, elle propose « un quiz en forme de vidéo » à ses élèves qui peuvent « s'inspirer » de la publication pour y répondre.

e) Enseignante 5

E5 débute son cours consacré à l'Union européenne par présenter « grosso modo » les grandes lignes. Elle mentionne d'emblée qu'il est « clair » qu'elle ne voit pas tout le contenu de la publication. Pour y arriver, elle élabore des schémas « à s[a] sauce » pour leur montrer la chronologie. Le

⁹ UEM = Union économique et monétaire.

travail qu'elle demande ensuite à ses élèves consiste à « refaire un tableau » dans lequel ils retracent « les événements qui ont mené à l'Union européenne d'aujourd'hui [ainsi que] (...) [leurs] apports ». La visée de cet exercice est d'arriver à « construire avec eux » des schémas tout en les prévenant de « garder [leur] esprit critique ».

En ce qui concerne les exercices, E5 ne « [s']amuse pas à tous les corriger » en classe mais les laisse les réaliser « s'ils en ont envie ». Elle précise que « la plupart du temps », les élèves les font. Le seul exercice qu'elle réalise d'office consiste à associer différentes idées. Selon E5, il permet « vraiment » de s'assurer que les élèves « ont bien compris ».

E5 « renouvelle [s]es sources » chaque fois qu'elle parle des « disparités de l'UE. Elle en amène « plein d'autres » en plus de *L'Europe sous la loupe*.

PARTIE INTERPRÉTATIVE

Dans cette partie, nous reviendrons dans un premier temps sur les cinq hypothèses émises au début de notre travail. Ensuite, nous interpréterons la façon dont les enseignants utilisent la publication *L'Europe sous la loupe* en fonction de la typologie de Boutonnet présentée dans la partie théorique.

1. RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES

Dans cette partie, nous allons reprendre chaque hypothèse une à une et examiner de quelle manière nous pouvons les confirmer ou les infirmer. Pour y arriver, nous allons regarder le nombre d'items classés par catégorie. Nous partons du principe que si chaque catégorie comporte au moins élément, c'est que le facteur qui y est lié exerce un rôle dans le processus d'appropriation. Dans ce cas, l'hypothèse pourra être confirmée. Cependant, il conviendra de la nuancer par rapport aux sous-catégories dont le nombre d'éléments peut varier. En apportant cette précision, nous pourrons, au sein de la catégorie, observer quel élément joue le plus grand rôle. Pour déterminer cet ordre de grandeur, nous avons compté le nombre d'items classés dans chaque sous-catégorie et l'avons noté entre parenthèses.

Avant de commencer, rappelons d'abord notre question de recherche : « en quoi les facteurs liés au processus d'appropriation déterminent-ils la façon d'utiliser la publication *L'Europe sous la loupe* par les enseignants du troisième degré du secondaire ? ».

1.1.Hypothèse 1 : facteurs liés à l'enseignant

La première hypothèse est : « la façon dont les enseignants du troisième degré du secondaire utilisent la publication *L'Europe sous la loupe* dépend des facteurs liés à l'enseignant lui-même ». Suite à l'analyse des entretiens, nous validons cette hypothèse. Nous avons effectivement classé 59 items dans la catégorie liée à cette hypothèse. Nous y apportons cependant des nuances en observant les sous-catégories les plus importantes pour les enseignants.

Après l'analyse de l'ensemble des entretiens, nous remarquons que les enseignants prennent davantage en compte leur opinion (30). Même si certains professeurs ont exprimé leur avis sur la politique suivie par l'UE, c'est bien la publication en elle-même qui suscite le plus de réactions. Tous

l'apprécient de manière générale même si quelques divergences en termes de structure, de format et de contenu apparaissent entre eux. L'ensemble des professeurs ressent le côté promotionnel de la publication. Pour une majorité d'entre eux, cet aspect pro-européen est dérangeant tandis que deux autres ne se disent pas affectés en sachant faire la part des choses. Dans tous les cas, les enseignants affirment l'importance de pouvoir prendre du recul et d'adopter un regard critique. Ils considèrent également leur rôle d'enseignant comme essentiel pour veiller à la neutralité de leur propos face à la publication.

Dans un second temps, le choix de la publication (13) entre en ligne de compte. Tous nous ont assuré d'une décision personnelle et libre peu importe leur réseau d'enseignement. Suit de près leur expérience professionnelle (10). Certains enseignants nous ont fait part d'un manque d'expérience au moment de leur appropriation de la publication, ce qui a engendré chez l'un d'entre eux une mauvaise utilisation par la suite. D'autres au contraire ont profité de leur expérience acquise au fur et à mesure des années ou se sont aidés de leurs pratiques habituelles.

Dans une moindre mesure, nous retrouvons le système éducatif (4) et le contexte général (2). Nous ne pouvons pas faire de généralisation pour ces deux indicateurs étant donné qu'ils n'ont pas affecté l'ensemble des enseignants.

1.2.Hypothèse 2 : facteurs liés à l'outil

La deuxième hypothèse est : « la façon dont les enseignants du troisième degré du secondaire utilisent la publication *L'Europe sous la loupe* dépend des facteurs liés à l'outil en lui-même ». Suite à l'analyse des entretiens, nous validons cette hypothèse. Nous avons effectivement classé 41 items dans la catégorie liée à cette hypothèse. Nous y apportons cependant des nuances en observant les sous-catégories les plus importantes pour les enseignants.

Le premier élément mis en avant concerne les fonctions (19) qu'ils attribuent à l'outil pédagogique. Dans la partie théorique, nous avons mentionné celles reprises dans la thèse de Boutonnet (2013). L'analyse des données recueillies par rapport à cet aspect montre que les cinq fonctions remplissent un rôle dans l'appropriation des professeurs. Tous définissent la

publication comme un soutien dans leur cours. Quatre enseignants désignent également la publication comme culturelle et s'en servent comme une référence parmi d'autres. Enfin, pour trois enseignants, elle joue le rôle de médiateur entre les trois composants du triangle pédagogique et représente également des valeurs démocratiques.

Les professeurs se montrent attentifs quant aux critères remplis par la publication (12). Pour tous, elle doit d'abord être intelligible. Ensuite, quatre enseignants mentionnent les critères d'efficacité et de proximité comme indicateur à prendre en compte.

Enfin, tous les enseignants affirment que le contenu de la publication correspond au programme élaboré par la FWB (10). Comme la brochure ne mentionne pas les compétences à atteindre ou les objectifs pédagogiques à poursuivre, les enseignants sont libres de choisir eux-mêmes celles et ceux qu'ils désirent mobiliser. Cette souplesse leur permet ainsi de varier la manière d'utiliser l'outil d'une année à l'autre.

1.3.Hypothèse 3 : facteurs liés à l'élève

La troisième hypothèse est : « la façon dont les enseignants du troisième degré du secondaire utilisent la publication *L'Europe sous la loupe* dépend des facteurs liés à l'élève ». Suite à l'analyse des entretiens, nous validons cette hypothèse. Nous avons effectivement classé 18 items dans la catégorie liée à cette hypothèse.

Parmi les deux sous-catégories, celle liée à la classe (10) implique davantage les enseignants que celle liée au statut des élèves (8). Dans le premier cas, les professeurs font part d'une attitude positive de leur classe vis-à-vis de la publication. Cependant, deux professeurs font état d'une classe peu motivée et peu encline à produire des efforts pour réaliser les tâches demandées. Au contraire, une enseignante se dit chanceuse de travailler avec une classe motivée. Dans le deuxième cas, trois professeurs prennent en compte les connaissances préalables de leurs élèves sur l'UE. Concernant, l'accès aux technologies, deux enseignants se montrent réticents à adopter une manière d'enseigner incluant le numérique alors que deux autres ont déjà franchi le pas.

1.4.Hypothèse 4 : facteurs liés à l'environnement organisationnel

La quatrième hypothèse est : « la façon dont les enseignants du troisième degré du secondaire utilisent la publication *L'Europe sous la loupe* dépend des facteurs liés à l'environnement organisationnel ». Suite à l'analyse des entretiens, nous validons cette hypothèse. Nous avons effectivement classé 11 items dans la catégorie liée à celle-ci. Dans ce cas-ci, nous avons défini deux sous-catégories. Nous n'en retenons cependant qu'une seule, l'organisation générale (9), étant donné que celle consacrée au personnel éducatif n'a comptabilisé que deux éléments, ne permettant pas d'en faire une généralisation. Au niveau de l'organisation, quatre enseignants font part de leur envie de travailler avec la technologie sans pour autant avoir l'occasion de la mettre en pratique. L'équipement nécessaire n'est en effet pas optimal. Le facteur temps détermine également leur appropriation et forcément leur utilisation.

1.5.Hypothèse 5 : facteurs liés au soutien externe

La cinquième hypothèse est : « la façon dont les enseignants du troisième degré du secondaire utilisent la publication *L'Europe sous la loupe* dépend des facteurs liés au soutien externe ». Suite à l'analyse des entretiens, nous validons partiellement cette hypothèse. Nous avons classé 7 items dans la catégorie liée à cette hypothèse. Bien que nous partions du principe que l'hypothèse pouvait être confirmée si au moins un élément était présent par catégorie, nous ne pouvons pas la confirmer totalement. Cette catégorie et plus précisément les deux sous-catégories, technique (3) et éditeur (4), jouent un rôle pour certains enseignants. Toutefois, ils n'ont pas tous exprimé leur avis sur la question, ce qui ne permet pas d'interpréter les résultats de l'analyse à un niveau plus global, valable pour tous.

2. CLASSIFICATION DES USAGES SELON LA TYPOLOGIE DE BOUTONNET (2013)

Nous venons de procéder à la confirmation de l'ensemble des hypothèses. Nous pouvons dès lors affirmer que cinq facteurs jouent un rôle dans le processus d'appropriation de la publication *L'Europe sous la loupe* par les enseignants. Nous allons maintenant définir le type d'utilisation pour chaque enseignant afin de pouvoir répondre à notre question de recherche.

Pour y arriver, nous reprenons la typologie développée par Boutonnet (2013) afin de la mettre en perspective avec les résultats de notre analyse. Pour rappel, il définit trois manières d'utiliser un manuel pédagogique : intensif, extensif et critique.

À la suite de l'analyse, nous pouvons affirmer que les cinq enseignants emploient la publication de manière extensive. Boutonnet (2015) a défini huit critères qui permettent de déterminer le type d'usage¹⁰. Avant de voir quels sont ceux remplis par notre échantillon, nous précisons notre principe : nous considérons que si un enseignant remplit au moins cinq critères, il peut être classé dans un type d'usage. Nous précisons aussi que lorsque nous n'avons pas d'éléments permettant de satisfaire à un critère, c'est parce que les propos de l'enseignant ne nous ont pas permis de le faire.

a) Enseignant 1

E1 commence par demander à ses élèves de préparer le cours en regardant plusieurs vidéos. Le but recherché est de prendre connaissance des informations liées à l'UE avant de commencer le cours. Une fois en classe, il adopte le concept de la pédagogie inversée permettant une discussion durant le cours. Le travail qui doit être réalisé par les élèves consiste à créer une ligne du temps et plus généralement à faire un travail de synthèse. Pour y arriver, les élèves sont tenus de chercher des informations en plus du manuel dans la bibliothèque de l'école.

b) Enseignant 2

Avant d'utiliser le manuel, E2 met en place plusieurs activités dans le but d'introduire progressivement le cours. Il utilise aussi d'autres brochures pédagogiques avec lesquelles il propose un questionnaire ludique, des exemples concrets liés à l'UE et des questions de réflexion. Concrètement, il organise des travaux de groupe à travers lesquels les élèves doivent présenter un sujet de la publication. Il insiste sur le fait que les informations présentes dans *L'Europe sous la loupe* ne sont pas suffisantes et invite donc le groupe à inclure d'autres recherches. Une fois la présentation orale passée, E2 pose quelques questions sur le travail réalisé. Par après, il lui arrive de recourir à

¹⁰ Voir Annexe 6 : grille des critères d'évaluation.

des capsules vidéo pour s'assurer de la bonne compréhension de la matière par tout le monde.

c) Enseignant 3

E3 distribue la publication à ses élèves pour qu'ils puissent y repérer l'information, l'annoter et la souligner. De cette façon, ils se préparent à la compréhension à la lecture que propose l'enseignante. Lors de ce contrôle, elle amène un nouveau document à des fins de comparaison. Une autre activité qu'elle met en place, consiste à faire passer un test d'actualité. Pour pouvoir répondre aux questions, les élèves doivent s'informer par eux-mêmes. En classe, E3 veille à donner la parole à chacun pour ouvrir le débat. Pour compléter la matière, elle utilise des QR codes ainsi qu'un manuel d'histoire.

d) Enseignant 4

Pour introduire le cours sur l'UE, E4 soumet un quiz à ses élèves qui peuvent y répondre à l'aide de la brochure. Dans certains cas, elle applique la pédagogie inversée en demandant à ses élèves d'expliquer une politique européenne ou une partie du manuel. Quand elle enseigne sur ce sujet, elle n'hésite pas à utiliser des vidéos, un livre d'économie ou encore d'autres ressources venant d'internet. Pendant son cours, elle pose toujours une question relative à l'adhésion à l'UE.

e) Enseignant 5

E5 énonce les grandes lignes de la matière tout en se basant sur d'autres sources pour amener les éléments manquants. Le but du cours repose sur le repérage d'informations dans la brochure pour élaborer des tableaux et des schémas sur la chronologie de la construction européenne. Pour s'assurer de la maîtrise du sujet, l'enseignante demande de réaliser chez eux les exercices de la publication.

CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire consistait à détecter et analyser les facteurs (liés à l'enseignant, à l'outil, à l'élève, à l'environnement organisationnel et au soutien externe) jouant un rôle dans le processus d'appropriation de la publication *L'Europe sous la loupe* par les professeurs. Une fois les facteurs identifiés, nous pouvions passer à la deuxième partie de notre problématique qui avait pour objectif de définir la manière (intensive, extensive ou critique) dont les enseignants utilisent la publication. Après quoi, nous étions en mesure d'apporter une réponse à notre question de recherche : en quoi les facteurs liés au processus d'appropriation déterminent-ils la façon d'utiliser la publication *L'Europe sous la loupe* par les enseignants du troisième degré de l'enseignement secondaire ?

Pour ce faire, nous avons posé un cadre théorique qui s'appuyait sur différents concepts visant à comprendre le processus de la transposition didactique d'une part et celui de l'appropriation d'un outil pédagogique d'autre part. Après une brève description de la publication, nous avons mis en place notre dispositif méthodologique à savoir la conduite d'entretiens semi-directifs. Cette technique nous a permis à la fois de comprendre les éléments que prennent en compte les enseignants au moment de s'approprier la brochure mais aussi de pouvoir déterminer leur type d'utilisation.

Grâce à l'analyse des entretiens, nous avons pu confirmer totalement quatre hypothèses et partiellement une. Dans le même temps, nous avons déterminé que les enseignants utilisent tous la publication de façon extensive.

Nous pouvons dès à présent répondre à notre question de recherche : les cinq facteurs entrent tous en ligne de compte dans le processus d'appropriation et déterminent un usage extensif de la publication *L'Europe sous la loupe* par les enseignants. Nous apportons toutefois une nuance à cette affirmation. Si nous regardons les items classés pour chaque catégorie, nous voyons que celle des facteurs liés à l'enseignant en comporte le plus grand nombre. Il convient de comparer les différentes catégories en relativisant le nombre d'items présents pour chacune d'entre elles. Dès lors, nous constatons que les facteurs liés à l'outil ont plus de poids dans le processus

d'appropriation. Suivent alors ceux liés à l'enseignant, à l'élève, à l'environnement organisationnel et au soutien externe.

1. LIMITES

Notre démarche méthodologique présente trois limites. D'abord, nous ne pouvons pas généraliser les résultats car notre échantillon n'est pas représentatif de la population étudiée. Il n'en est pas moins valide puisque les profils des enseignants présentent des caractéristiques différentes : matière enseignée, réseau scolaire, ancienneté, année d'enseignement.

Pour contacter des utilisateurs de la brochure, nous avons sollicité l'aide de la Représentation de la Commission européenne en Belgique. La personne de contact a alors envoyé un mail aux professeurs habitués qui commandent la publication chaque année. Cette façon de faire nous permettait d'avoir de plus grandes chances de réponse positive à notre demande. Comme nous avons constitué notre échantillon sur base volontaire et non de manière aléatoire, nous avons traité les propos de personnes globalement satisfaites de la publication. Cela peut cependant introduire un biais dans notre étude de n'avoir que des partisans de *L'Europe sous la loupe*.

Concernant l'environnement choisi pour mener l'entretien, nous aurions dû veiller à garder le même pour tous. Deux se déroulaient dans une salle de classe vide, un dans une salle des professeurs et un autre dans un café. Après coup, le lieu idéal s'avèrait être la salle de classe dans laquelle le calme offrait les meilleures conditions pour l'échange. Dans le cas de l'entretien par téléphone, nous aurions dû proposer de le faire par vidéo afin d'avoir un contact visuel avec la personne.

2. PISTES POUR LA RECHERCHE

À la suite de notre mémoire, nous envisageons deux pistes pour d'éventuelles recherches sur le sujet.

Pour revenir au biais de notre travail concernant le fait de n'interroger que des utilisateurs récurrents de la brochure, nous pensons qu'il pourrait être intéressant d'interviewer aussi des novices afin de voir si les facteurs d'influence et si leur utilisation diffèrent des autres types d'enseignants.

Nous proposons aussi d'étendre notre investigation dans le cadre de l'enseignement de la Communauté flamande. En effet, la brochure existe

aussi en néerlandais (*Europa onder de loep*) mais est beaucoup moins commandée : en moyenne 1 700 commandes par an contre 3 800 pour la version en français. Il serait alors intéressant de comparer nos résultats et d'observer d'une part quels sont les facteurs qui ont le plus de poids dans le processus d'appropriation et quel type d'usage ont les enseignants flamands de la brochure.

BIBLIOGRAPHIE

1. MONOGRAPHIES

Altet, M. (2012). *Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*. Dans : L. Paquay éd., *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 43-57). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Delivet, P. (2013). *Les politiques de l'Union européenne*. Paris : Documentation française.

Derèze, G. (2009). *Méthodes empiriques de recherche en communication*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
doi:10.3917/dbu.delay.2015.01.

Guittet, A. (2013). *L'entretien. Techniques et pratiques*. Paris : Armand Colin.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF.

Kaufmann, J-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Moro, C. & Rickenmann, R. (2004). *Situation éducative et significations*. Bruxelles : De Boeck.

Paquay, L. (2012). *Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants*. Dans : L. Paquay éd., *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 5-26). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.paqua.2012.01.0005.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Schneuwly, B. & Wirthner, M. (2004). *Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement. L'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif*. Dans : C. Moro, R. Rickenmann, *Situation éducative et significations* (pp.107-133). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Sensevy, B. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Tardif, M. & Gauthier, C. (2012). *L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ?*. Dans : L. Paquay éd., *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 239-270). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.paqua.2012.01.0239.

Vanhulle, S. (2009). *Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action*. Dans : R. Hofstetter & B. Schneuwly, *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignant et de la formation* (pp.245-264). Bruxelles : De Boeck.

Wirthner, M. (2006). *Chapitre 7. Le résumé d'un texte informatif s'enseigne-t-il ? Des outils sémiotiques pour l'enseignant*. Dans : B. Schneuwly, *Analyses des objets enseignés : le cas du français* (pp. 159-177). Louvain-la-Neuve : De Boeck. doi:10.3917/dbu.schne.2006.01.0159.

2. ARTICLES DE PÉRIODIQUES

Badouard, R. & Malherbe, M. (2015). La communication des institutions européennes sur Internet : vingt ans d'expérimentation politique. *Communication & langages*, 183(1), 31-58. doi:10.4074/S0336150015011047.

Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. & Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40 (1), 56–75. <https://doi.org/10.7202/1010146ar>

Boutonnet, V. (2015). Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 38(1), 1-24. Récupéré sur <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1926>.

Bronckart, J.-P., & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (97 – 98), 35-58. <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2480>.

De Vaujany, F. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management & Avenir*, 9(3), 109-126. doi:10.3917/mav.009.0109.

Graça, L., & Álvares Pereira, L. (2009). Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet. *Travail et formation en éducation*, 3, 1-21. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/tfe/839>

Lebrun, J. & Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissages des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (2), 7–14. <https://doi.org/10.7202/038726ar>.

Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 3-13. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003>.

Penneman, J., Croix, S. D., Dellisse, S., Dufays, J.-L., Dumay, X., Dupriez, V., Wyns, M. (2016). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil *Lirécrire* par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 4(197), 79-98. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-francaise-depedagogie-2016-4-page-79.htm>.

Raymond, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1), 187–200, <https://doi.org/10.7202/031607ar>.

Sarrazy, B. (1995). Note de synthèse. Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, (112), 85-118. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1229>.

3. THÈSES ET MÉMOIRES

Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (Doctoral dissertation, Université de Montréal). Récupéré sur <http://hdl.handle.net/1866/10105>.

Charlebois, E. (2012). *Causes de la pérennité du manuel scolaire québécois au secondaire, dans un contexte de mutation des temporalités favorisée par l'essor des technologies de l'information et des communications*. (Matser's thesis, Université du Québec). Récupéré sur <https://archipel.uqam.ca/4820/1/M12477.pdf>.

Penneman, J. (2018). *Lirécrire pour apprendre : entre appropriation par les enseignants et effets sur les apprentissages des élèves* (doctoral dissertation, Université Catholique de Louvain). Récupéré sur <http://hdl.handle.net/2078.1/197031>.

4. RESSOURCES EN LIGNE

Eurostat. (2020). Population au 1^{er} janvier par tranche d'âge et sexe. Récupéré sur <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

5. TEXTES LÉGISLATIFS

Décret « Missions » : Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997).

Préambule du Traité sur l'Union européenne, signé à Maastricht le 7 février 1992.

6. AUTRE RESSOURCE

Theureau, J. (2011). *Appropriation 1, 2, 3 ou Appropriation, Incorporation « Inculturation »*. Papier présenté dans le cadre de la Journée Ergo-Idf Appropriation & Ergonomie, Paris.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : schéma du processus de la transposition didactique

Annexe 2 : schéma du processus d'appropriation

Annexe 3 : guide d'entretien

Annexe 4 : retranscriptions des entretiens

Annexe 4.1. : entretien d'E1

Annexe 4.2. : entretien d'E2

Annexe 4.3. : entretien d'E3

Annexe 4.4. : entretien d'E4

Annexe 4.5. : entretien d'E5

Annexe 5 : grille d'analyse des entretiens

Annexe 6 : grille des critères d'évaluation

Annexe 7 : publication *L'Europe sous la loupe*

Le contexte européen est actuellement marqué par le Brexit et une montée des partis eurosceptiques y compris en Belgique. Le décret « Missions » (1997) demande aux enseignants de préparer leurs élèves à être des « *citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures* ». Pour y arriver, la Représentation de la Commission européenne en Belgique met à disposition des enseignants une brochure intitulée *L'Europe sous la loupe*.

L'objectif du mémoire consiste d'une part à détecter et analyser les facteurs agissant sur le processus d'appropriation de la publication par les enseignants. D'autre part, de définir la manière dont ils l'utilisent. La question de recherche vise donc à comprendre en quoi les facteurs liés au processus d'appropriation déterminent la façon d'utiliser la publication *L'Europe sous la loupe* par les enseignants du troisième degré de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

À partir d'entretiens semi-dirigés, cette recherche a pu conclure que l'ensemble des facteurs liés au processus d'appropriation entrent tous en ligne de compte, à des degrés différents, et déterminent un usage extensif de la publication.

Mots-clés : outil pédagogique, facteurs d'influence, appropriation, utilisation, enseignant, Union européenne.