

Formation des enseignants :
répondre aux défis
de l'internationalisation

**ADRESSEZ LES COMMANDES À VOTRE LIBRAIRE
OU DIRECTEMENT À**

Éditions L'Harmattan

5,7 rue de l'École Polytechnique

F - 75005 Paris

Tél : 00[33]1.40 46 79 20

Fax : 00[33]1.43 25 82 03

commande@harmattan.fr

<http://www.editions-harmattan.fr>

ISBN : 978-2-8066-3621-8

D/2017/9202/34

© **EME Éditions**

Grand'Place, 29

B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays sans l'autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

www.eme-editions.be

Sous la direction de
Vincent ROBIN,
Pierre RAMELOT,
Soledad SOLDEVILA,
Anne-Catherine VIEUJEAN
et Manuela MIRON

Formation des enseignants : répondre aux défis de l'internationalisation

Mise en perspective du dispositif PEERS



Le soutien apporté par la Commission européenne à la production de la présente publication ne vaut en rien approbation de son contenu, qui reflète uniquement le point de vue des auteurs ; la Commission ne peut être tenue responsable d'une quelconque utilisation qui serait faite des informations contenues dans la présente publication.

Préface

Pour les hautes écoles pédagogiques, comme pour l'ensemble des institutions universitaires, l'internationalisation de l'enseignement supérieur constitue un enjeu d'importance stratégique. Celui-ci englobe une multitude d'aspects comprenant notamment, le recrutement des enseignants, la mobilité des étudiants et du personnel, la coopération en matière de recherche et le transfert des connaissances, ainsi que la mobilité virtuelle et l'apprentissage collaboratif en ligne. La promotion de l'adaptabilité des acteurs, des structures et des curriculums aux conditions variées et changeantes de l'activité humaine représente, aujourd'hui plus que jamais, un défi majeur pour ces institutions. Elle revêt cependant un caractère particulier dans le cas des institutions universitaires en charge de formations professionnalisantes. À première vue, la nécessité de promouvoir une mobilité accrue des étudiants peut sembler moins fondamentale, dès lors qu'il s'agit de les préparer à exercer une activité, tel l'enseignement, dans un environnement déterminé. En d'autres termes, la nécessaire adaptation à un contexte défini pourrait donner à croire que l'adaptabilité visée par l'internationalisation revêt un caractère secondaire. Ce n'est pas notre point de vue : adaptation et adaptabilité ne sont pas concurrentes, au contraire, car l'expérience montre que la capacité à comprendre le fonctionnement d'un système, pour s'y insérer, repose en grande partie sur la rencontre et la confrontation avec d'autres systèmes.

Allons plus loin. À nos yeux, cette rencontre participe à la qualité démocratique de l'éducation. Par qualité démocratique, on entend une institution – l'école – qui travaille à l'amélioration de l'éducation dans un contexte ouvert et qui veille à intégrer un maximum de personnes dans la société, en tenant compte de la diversité des élèves. C'est à l'école que sont posées les bases d'une société ouverte et confiante dans ses propres capacités à affronter les difficultés. C'est à l'école que se nouent les relations de coopération et de confiance qui fondent le « vivre ensemble ». Or, les professionnels de l'enseignement exercent dans une société de plus en plus multiculturelle, soumise à des évolutions rapides et dont les repères s'estompent. Le « détour » par l'étranger

constitue alors une valeur ajoutée importante dans la formation des futurs enseignants : maturité, autonomie, expérimentation de la diversité et de l'altérité, mise en perspective de sa propre expérience, capacité d'adaptation sont autant de valeurs essentielles pour faire des futurs enseignants des esprits libres, curieux et ouverts sur le monde.

Ceci étant, l'internationalisation des formations professionnelles des enseignants pose un problème particulier en raison de la place centrale qu'occupe le principe d'alternance dans les curriculums. S'il est relativement aisé de faciliter les échanges entre facultés par le jeu des équivalences – et l'Europe a accompli dans ce domaine une de ses plus belles réussites, l'exercice se révèle beaucoup plus délicat lorsqu'il implique d'autres institutions, comme les établissements scolaires, n'appartenant pas au monde de l'enseignement supérieur. Un effort d'imagination et de création de nouvelles modalités d'échanges est nécessaire. Pour sa part, la HEP Vaud y a contribué dès 2011, par la mise en place des projets d'étudiants et d'enseignants-chercheurs en réseaux sociaux (PEERS), auxquels cet ouvrage est entièrement dévolu.

Les PEERS présentent plusieurs caractéristiques innovantes, qui contribuent à leur pertinence et à leur efficacité dans le cadre des curriculums de formation à l'enseignement. En premier lieu figure la durée de l'engagement demandé aux participants. Chaque projet est conçu pour être poursuivi pendant une année académique entière, ce qui implique un engagement conséquent des acteurs, tout en permettant une répartition du travail compatible avec les autres exigences de formation. Ensuite, la constitution d'équipes de projet de taille limitée, qui favorise l'apprentissage collaboratif dans un environnement propice à l'investissement personnel et à la prise de responsabilité. Enfin, l'articulation de ces projets à une perspective de recherche-innovation, sous la houlette d'un enseignant-chercheur qui assure l'implication des étudiants dans une approche à la fois analytique, critique et réflexive de leur propre parcours. Considérées dans leur ensemble, ces caractéristiques mettent en évidence le caractère profondément expérimentiel de la démarche, qui en fait un élément de choix dans le curriculum réel des étudiants.

L'intégration des PEERS dans une perspective de recherche-innovation présente d'autres avantages pour la HEP, qui

contribuent à la poursuite des enjeux de son développement institutionnel. La participation directe des étudiants à des activités de recherche irrigue leur parcours d'objectifs méthodologiques majeurs, tels que l'approche critique et le processus d'objectivation. La constitution de liens externes et la mise en place de collaborations interinstitutionnelles concernent à la fois la visibilité de la HEP Vaud auprès de ses partenaires étrangers, la diffusion et le transfert des connaissances ainsi que la confrontation des acteurs à une large variété de contextes économiques, sociaux et culturels. Enfin, le recours aux réseaux sociaux lors de la réalisation du projet permet d'initier les participants à un usage ciblé des technologies de l'information et de la communication dans un contexte lié à leur formation et dans le but de faciliter le travail collaboratif.

Le partenariat stratégique mis en place en 2015 avec la Haute École de la Ville de Liège, l'Université Ioan Cuza de Iasi et l'ESPE Aquitaine a demandé à la HEP Vaud de se constituer en courroie de transmission méthodologique permettant à ses partenaires d'expérimenter puis de s'approprier la méthodologie PEERS afin d'en devenir des vecteurs à l'échelle européenne. De moteur, la HEP Vaud s'est muée en mentor afin de permettre la dissémination de la méthodologie PEERS en Europe. Cette expérience, enrichie des résultats des enquêtes de satisfaction et de l'étude d'impact menées auprès de ses acteurs, est l'objet de ce présent ouvrage, pour lequel je tiens à présenter mes félicitations et mes remerciements à tous les contributeurs. J'espère vivement que leurs travaux rencontreront l'intérêt qu'ils méritent.

Prof. Dr Guillaume VANHULST
Recteur
Haute École pédagogique du canton de Vaud

Sommaire

Préface.....	5
---------------------	----------

Chapitre 1 - Introduction aux enjeux de l'internationalisation de la formation des futurs enseignants.....	19
---	-----------

1. Introduction.....	19
----------------------	----

2. Politiques éducationnelles internationales de formation initiale des enseignants.....	22
--	----

2.1. Politiques éducationnelles.....	22
--------------------------------------	----

2.2. Politiques de formation initiale des enseignants dans les pays européens.....	23
--	----

3. La place de la formation par la recherche dans un processus d'internationalisation	27
---	----

4. Les programmes de mobilité « Un semestre à l'étranger » favorisent-ils l'acquisition de compétences utiles aux enseignants dans un monde globalisé multiculturel et connecté ?.....	30
--	----

5. L'usage des réseaux sociaux comme une réponse à l'enjeu collaboratif dans un monde multiculturel globalisé	37
---	----

6. Penser et mettre en œuvre de nouvelles formes d'internationalisation de la formation des enseignants : quels enjeux ?.....	40
---	----

7. Références bibliographiques.....	43
-------------------------------------	----

Chapitre 2 - Stratégie et méthodologie des projets PEERS.....	47
--	-----------

1. Introduction.....	47
----------------------	----

2. D'un programme « suisse » à un programme « européen » ...	49
--	----

2.1. Processus de dissémination du programme depuis 2010	49
--	----

2.2. Un concept fondé sur une démarche d'amélioration continue ...	51
--	----

2.3. Évolutions chiffrées du programme PEERS.....	53
2.4. Premiers retours d'expériences et nécessaire évolution du dispositif	55
3. Formalisation du concept : d'une vision de « projet » à une vision « systémique »	58
3.1. Prise en compte de la complexité de l'écosystème d'un projet PEERS en vue de son pilotage	59
3.1.1. Modèle théorique de l'écosystème d'un projet.....	59
3.1.2. Déclinaison pratique du modèle de l'écosystème dans le cas d'un projet PEERS	63
3.1.3. Synthèse.....	67
4. Étude de cas : suivi de deux groupes PEERS de 2014 à 2016 pour évaluer et affiner les propositions d'amélioration du dispositif PEERS.....	69
4.1. Suivi d'une collaboration entre une Institution européenne et une américaine	70
4.1.1. Thématique générale des projets PEERS (étape 1, Figure 3)....	71
4.1.2. Phases de travail du groupe selon la méthodologie PEERS (étapes 2 à 6, Figure 3).....	73
4.1.3. Synthèse.....	77
4.2. Suivi et analyse d'une collaboration entre deux institutions européennes	82
4.2.1. Thématique générale des projets PEERS (étape 1, Figure 3)...	82
4.2.2. Phases de travail du groupe PEERS (étapes 2 à 6, Figure 3)....	83
4.2.3. Synthèse.....	87
5. Synthèse et conclusion.....	90
6. Références bibliographiques.....	94

Chapitre 3 - Évaluation de la satisfaction des participants au programme PEERS en 2016-2017 dans le cadre du partenariat stratégique 99

1. Note méthodologique	99
1.1. Population	99
1.2. Axes d'évaluation	100
1.2.1. Axe 1 : « logistique »	100
1.2.2. Axe 2 : « Méthodologique »	101
1.2.3. Axe 3 : « travail collaboratif à distance »	102

1.2.4. Axe 4 : « Recherche ».....	103
1.2.5. Axe 5 : « Dynamique interculturelle ».....	104
1.2.6. Axe 6 : « Appréciation globale »	105
2. Résultats de l'enquête de satisfaction	106
2.1. Éléments généraux quant aux résultats de l'enquête de satisfaction	106
2.1.1. Taux de réponse à l'enquête menée.....	106
2.1.2. Profil des répondants.....	106
2.1.3. Axes d'évaluation et fiabilité des items.....	107
2.2. Niveau d'analyse macro : par indices de satisfaction	108
2.3. Niveau d'analyse mezzo : analyse par indices de performance....	114
2.3.1. Segmentation des répondants	115
2.3.2. Calcul indices de performance par catégorie de répondants sur les différents axes	115
2.3.3. Conclusion intermédiaire.....	121
2.4. Analyse à un niveau micro : selon indices de performance non lissés.....	121
2.4.1. Comparaison basée sur le niveau de formation des participants.....	122
2.4.2. Comparaison basée sur l'âge des participants.....	124
2.4.3. Comparaison basée sur l'appartenance géographique des participants.....	126
3. Conclusions.....	129
4. Références bibliographiques	131
Chapitre 4 - Évaluation de l'impact du programme PEERS auprès des enseignants-chercheurs depuis son lancement	133
1. Introduction.....	133
2. Contexte et méthodologie.....	134
3. Profil des répondants	136
3.2. Appartenance institutionnelle et géographique.....	136
3.2. Fréquence de participation.....	137
3.3. Quantité de partenaires.....	139

4. Résultats.....	140
4.1. Analyse à un niveau macro : selon indicateurs d'impacts globaux.....	140
4.2. Analyse à un niveau mezzo : selon indicateurs de réalisation et de performance.....	143
4.3. Analyse à un niveau micro : selon coefficients d'importance.....	146
4.3.1. Coefficients d'importance et impact au plan professionnel...	146
4.3.2. Coefficients d'importance et impact au plan personnel	147
4.4. Analyse « importance-performance ».....	148
4.5. Facteurs d'accentuation ou de limitation de l'impact observé..	151
4.5.1. Facteur d'impact : participation répétée au Programme	151
4.5.2. Facteur d'impact : niveau de soutien institutionnel.....	152
4.5.3. Autres facteurs d'impact.....	153
4.6. Pistes d'amélioration.....	156
4.6.1. Avis des participants quant aux pistes d'amélioration envisagées.....	156
4.6.2. Pistes d'amélioration proposées par les participants.....	157
5. Conclusions.....	158

Chapitre 5 - Synthèse et perspectives du programme PEERS..... 161

Table des figures

Figure 1. Les étapes successives du dialogue interculturel (Crutzen, 2012).....	33
Figure 2. Phases de développement et dissémination du programme PEERS.....	50
Figure 3. Programme PEERS et approche PDCA	53
Figure 4. Évolution de la part relative des projets dans et hors UE dans le programme PEERS de 2011 à 2017 (source HEP Vaud).....	54
Figure 5. Évolution du nombre de projets PEERS par catégories et du nombre de pays représentés (source HEP Vaud).....	54
Figure 6. Évolution du nombre d'institutions partenaires, enseignants-chercheurs et étudiants impliqués dans les programmes PEERS de 2011 à 2017 (source HEP Vaud).....	55
Figure 7. Vue simplifiée des composants de l'écosystème d'un projet PEERS.....	60
Figure 8. Modèle de facteurs définissant et influençant l'évolution d'un projet.....	61
Figure 9. Tableau précisant les relations « internes » des enseignants-chercheurs et les éléments associés	65
Figure 10. Tableau précisant les relations « externes » des enseignants-chercheurs et les éléments associés	66
Figure 11. Évaluation des items de l'enquête de satisfaction PEERS-ETU (année académique 16/17) par axes selon Alpha Cronbach	107
Figure 12. Expression du degré de satisfaction en % des répondants par rapport à l'ensemble des axes d'évaluation (année académique 2016-2017)	109
Figure 13. Résultats des enquêtes de satisfaction sur chacun des axes d'évaluation.....	111
Figure 14. Positionnement des répondants à l'enquête de satisfaction PEERS_ETU par rapport à l'affirmation « le travail collaboratif à distance est une pratique que j'ai l'habitude d'utiliser (année académique 16-17).....	113

Figure 15. Positionnement des répondants à l'enquête de satisfaction PEERS_ETU par rapport à l'affirmation « le travail collaboratif à distance est une pratique que j'ai l'habitude d'utiliser (année académique 16-17).....	113
Figure 16. Enquête de satisfaction PEERS_ETU – Indices de performance par axe d'évaluation selon le niveau d'étude suivi (Bachelor/Master) (année académique 16-17)	119
Figure 17. Enquête de satisfaction PEERS_ETU – Indices de performance par axe d'évaluation selon la tranche d'âge (année académique 16-17).....	120
Figure 18. Enquête de satisfaction PEERS_ETU – Indices de performance par axe d'évaluation selon l'origine UE/HUE (année académique 16-17).....	121
Figure 19. Enquête de satisfaction PEERS_ETU – Degré de satisfaction des étudiants en formation Bachelor VS axes d'évaluation (année académique 16-17).....	122
Figure 20. Enquête de satisfaction PEERS_ETU – Degré de satisfaction des étudiants en formation Master VS axes d'évaluation (année académique 16-17).....	123
Figure 21. Enquête de satisfaction PEERS_ETU – Degré de satisfaction des étudiants en fonction de leur tranche d'axes VS axes d'évaluation (année académique 2016-2017).....	125
Figure 22. Enquête de satisfaction PEERS_ETU – Degré de satisfaction des étudiants européens VS axes d'évaluation (année académique 16-17).....	127
Figure 23. Enquête de satisfaction PEERS_ETU – Degré de satisfaction des étudiants hors UE VS axes d'évaluation (année académique 16-17).....	127
Figure 24. Importance/performance des divers bénéfices pour l'apport global au plan professionnel.....	149
Figure 25. Importance/performance des divers bénéfices pour l'apport global au plan personnel.....	150

Table des tableaux

Tableau 1. Les principales étapes des projets et les éléments calendaires associés.....	73
Tableau 2 Synthèse du déroulé des étapes des projets PEERS 2014-2015 et 2015-2016	74-75
Tableau 3. Les principales étapes des projets et les éléments calendaires associés	84
Tableau 4. Synthèse du déroulé des étapes des projets PEERS 2014-2015 et 2015-2016	84-85
Tableau 5. Items portant sur l'axe « Logistique ».....	101
Tableau 6. Items portant sur l'axe « Méthodologique ».....	102
Tableau 7. Items portant sur l'axe « Collaboration à distance »	103
Tableau 8. Items portant sur l'axe « Recherche ».....	104
Tableau 9. Items portant sur l'axe « Dynamique interculturelle ».....	105
Tableau 10. Items portant sur l'axe « Appréciation globale ».....	106
Tableau 11. Évaluation globale par axes d'évaluation et items.....	108
Tableau 12. Table de correspondance des items.....	110
Tableau 13. Indice de performance par axe d'évaluation en fonction du niveau d'études des répondants à l'enquête de satisfaction PEERS_ETU	116
Tableau 14. Indice de performance par axe d'évaluation en fonction de l'âge des répondants à l'enquête de satisfaction PEERS_ETU	117
Tableau 15. Indice de performance par axe d'évaluation en fonction de l'appartenance géographique des répondants à l'enquête de satisfaction PEERS_ETU	118
Tableau 16. Focus sur les indices 4 et 5 (Likert) VS Niveau de formation des répondants.....	123

Tableau 17. Détail des résultats pour l'axe « Travail collaboratif à distance » (item par item)	126
Tableau 18. Focus sur les indices 4 et 5 (Likert) VS Appartenance géographique des répondants	128
Tableau 19. Détail des résultats pour l'axe « Travail collaboratif à distance » (item par item)	128
Tableau 20 et Tableau 21. Institution et pays d'appartenance des enseignants-chercheurs participants	137
Tableau 22. Fréquence de participation à un PEERS.....	138
Tableau 23. Détail de la fréquence de participation à un PEERS.....	138
Tableau 24. Année(s) de participation à un PEERS.....	138
Tableau 25. Nombre de partenaires différents au cours de l'expérience PEERS	139
Tableau 26. Nombre de partenaires différents selon le nombre de PEERS réalisés.....	139
Tableau 27. Nombre de confrères/consœurs différents côtoyés au cours de l'expérience PEERS.....	140
Tableau 28. Perception du rôle de l'institution dans la facilitation du déroulement des PEERS	141
Tableau 29. Valorisation de l'expérience PEERS du point de vue professionnel	141
Tableau 30. Valorisation de l'expérience PEERS du point de vue personnel.....	141
Tableau 31. Différentes « suites » concrètes données à un PEERS.....	143
Tableau 32. Évolution perçue des « perceptions » et « attitudes » suite à l'expérience PEERS	145
Tableau 33. Importance/performance des divers bénéfices pour l'apport global au plan professionnel.....	147
Tableau 34. Importance/performance des divers bénéfices pour l'apport global au plan personnel.....	148

Tableau 35. Participation répétée au programme comme facteur d'impact au plan professionnel.....	151
Tableau 36. Participation répétée au programme comme facteur d'impact au plan personnel.....	152
Tableau 37. Soutien institutionnel comme facteur d'impact aux plans professionnel et personnel	153
Tableau 38. Avis quant à l'opportunité d'un espace de stockage « PEERS ».....	157
Tableau 39. Avis quant à l'opportunité d'une formation continue en gestion de projet.....	157

Chapitre 1

Introduction aux enjeux de l'internationalisation de la formation des futurs enseignants

Auteurs du chapitre (premiers auteurs et co-auteurs par ordre alphabétique)

Manuela MIRON^a, Jean-Luc GILLES^b et Thierry DIAS^b,
Moira LAFFRANCHINI NGOENHA^b, Gianina-Ana MASSARI^a, Marie-France PIRE^c,
Florence QUINCHE^b, Denis SAINT-AMAND^c, Sandrine SCAILTEUR^c

^a « Alexandru Ioan Cuza » Université de Iași – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 3 rue Toma Cozma, Iași, 700 554 – Roumanie

^b Haute École pédagogique Vaud – 33 Avenue de Cour – 1014 Lausanne – Suisse

^c Haute École de la Ville de Liège, 2 Rue Hazinelle, 4000 Liège – Belgique

1. Introduction

Au XXI^e siècle, la question de l'internationalisation des parcours de formations de l'enseignement supérieur est devenue centrale dans les programmes nationaux et internationaux mais aussi dans les stratégies de développement conçues et mises en œuvre au sein des établissements d'enseignement supérieur. C'est le cas, en particulier en Europe, avec l'avènement du programme Erasmus dont les objectifs sont particulièrement ambitieux : d'ici à 2020, le Conseil de l'UE a décidé de porter à 20 % le nombre d'étudiants qui effectueront des séjours à l'étranger à des fins d'apprentissage¹. Pour la Commission européenne les enjeux socio-économiques sont clairs : « *Une période d'étude ou de formation à l'étranger aide à acquérir des compétences professionnelles, sociales et interculturelles intéressantes sur le marché de l'emploi* ». Concomitamment, de plus en plus de chercheurs s'intéressent à cette question et étudient sous différents angles les conséquences d'une internationalisation accrue de l'enseignement supérieur,

¹ http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/mobility-cbc_fr.htm.

non seulement sur les parcours de formations, mais aussi sur l'avènement d'une conscience citoyenne qui tend chez les bénéficiaires à dépasser des frontières régionales et nationales, pour devenir de plus en plus transnationale, voire mondiale (Kehm et Teichler, 2007 ; Knight, 2012).

Depuis une vingtaine d'années, le décloisonnement international de l'enseignement supérieur est ainsi devenu un champ d'étude à part entière pour les chercheurs et praticiens qui étudient les stratégies d'internationalisation déployées par les institutions et s'interrogent sur les manières d'améliorer celles-ci (Townsend et Bates, 2007 ; Cornelius, 2007). Comme l'ont montré plusieurs travaux notables, le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur accompagne le processus évolutif d'une société postmoderne dont la mutation s'observe à l'aune de l'hyperconnectivité des membres de la génération Y, de l'amplification des dialogues multiculturels et de la disparition progressive des frontières (Agarwal *et al.*, 2007 ; Bohm *et al.*, 2002 ; Leutwyler, 2014). L'univers de la formation des enseignants s'inscrit directement et de façon cruciale dans cette dynamique, convaincu de la nécessité de faire évoluer le profil et les compétences des enseignants : leur rôle est central au sein d'une éducation de haute qualité pour tous, en ce qu'ils doivent permettre aux enfants et aux adolescents d'acquérir les savoirs et les compétences favorisant leur intégration à un monde globalisé et complexe et, surtout, leur épanouissement en son sein (Sieber et Mantel, 2012). Les thèmes le plus souvent abordés dès lors que l'on s'intéresse aux bénéfices attendus de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur sont (Streitwieser *et al.*, 2012 ; Leutwyler, 2014) :

1. Le développement personnel et la construction de son identité,
2. L'apprentissage et le perfectionnement des langues,
3. L'acquisition de compétences interculturelles.

Les enjeux relatifs à ces questions sont particulièrement importants en formation des enseignants, en particulier la troisième concernant « l'acquisition de compétences interculturelles ».

En effet, l'utilité des programmes d'échanges est souvent justifiée par l'opportunité qu'ils offrent de développer des compétences interculturelles chez les futurs enseignants amenés à gérer

des classes de plus en plus multiculturelles. La notion de compétences interculturelles est assez vague et vaste, car elle recouvre notamment des compétences humanistes comme l'ouverture à la diversité (culturelle), à la tolérance, la curiosité altruiste, la capacité de dialogue et de travail collaboratif, la capacité critique vis-à-vis des stéréotypes ou encore l'empathie retenue par Barbot et Dervin² (Barbot et Dervin, 2011) le fondement de la relation à l'« Autre ». Ces éléments méritent d'être approfondis et explicités. Afin de préciser ce que recouvrent ces « compétences interculturelles », les récentes études se rejoignent pour identifier principalement celles-ci (Dervin, 2016) :

- La reconnaissance de la diversité – et des similarités – dans les pratiques,
- L'instauration de représentations positives de l'autre, à l'intérieur de rapports d'équité entre les groupes afin de favoriser les échanges et la communication³.

Décrire la culture de « l'autre » ne suffit plus. Bien loin du choc des civilisations prévu par certains, il s'agit de donner l'opportunité aux étudiant-e-s et enseignant-e-s engagé-e-s dans de tels projets de co-construire une nouvelle subjectivité négociée et partagée. Le travail collaboratif requis lors des projets de recherches PEERS (Projets d'Étudiants et d'Enseignants-chercheurs en Réseaux Sociaux), dont il est question dans ce livre, menés avec des partenaires issus de pays différents, devrait donner l'opportunité d'installer *une dynamique relationnelle profitable pour tous* (Verbunt, 2011). Voir « l'autre » non pas comme un obstacle paralysant pour l'action, mais bien une opportunité pour apprendre à surmonter ces obstacles et permettre ainsi à chacun de s'enrichir au contact de la différence, tant personnellement que collectivement.

Ceci est rendu possible en s'éloignant du culturalisme, du différentialisme et en s'orientant vers l'interindividuel, le contextuel, le contradictoire ainsi que vers les similarités entre les individus issus d'espaces géographiques différents. Ce paradigme suppose que chaque individu est différent – et pas uniquement « l'autre »

² Table ronde de clôture du colloque, Paris, 2011. Cf. Barbot M. J. & Dervin F. (éds). « Relations interculturelles et formation », *Éducation Permanente*, n° 186 – 2011/1.

³ Compétences auxquelles l'UNESCO ajoute les principes et valeurs des Droits de l'homme. Cf. UNESCO, *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*, 2013.

en tant qu'étranger lors de rencontres interculturelles et semblable à la fois (Dervin et Tournebise, 2012).

Cependant, à notre connaissance la recherche relative à l'internationalisation en formation des enseignants ne s'est pas encore penchée sur les fondements, logiques et résultats de programmes d'échanges visant à la fois les objectifs classiques relevés plus haut et l'apprentissage de la collaboration à distance à travers la réalisation de projets internationaux orientés vers la « recherche » et l'« innovation » en sciences et pratiques de l'éducation. Ce sont là des spécificités du programme PEERS (Gilles *et al.*, 2011) dont il est question dans cet ouvrage et qui sont au cœur de nouvelles mutations dans le monde de la formation des enseignants. Celui-ci se « tertiarise » et tend à rejoindre les standards des parcours de formations universitaires. Dès lors, dans ce contexte, la question des articulations entre recherche et formation est cruciale et préoccupe au premier chef les autorités des hautes écoles pédagogiques. Cette question nous préoccupe également, en tant qu'enseignants-chercheurs en sciences et pratiques de l'éducation, car nous sommes impliqués dans une réflexion sur les enjeux et les modalités de mise en œuvre des programmes d'internationalisation en formation des enseignants.

2. Politiques éducationnelles internationales de formation initiale des enseignants

2.1. Politiques éducationnelles

La notion de « politique éducationnelle » est polysémique : selon une première acception, qui s'articule directement à la philosophie de l'éducation, on désigne de cette façon l'ensemble des considérations axiologiques qui orientent la question de l'éducation (Reboul, 2010). Directement corrélée à cette première valeur, la seconde acception revêt une dimension pratique : il s'agit alors des moyens adoptés pour appliquer les perspectives éthiques et pédagogiques retenues comme fondamentales, qui se traduisent par l'adoption d'un curriculum spécifique et la mise en place de mesures (sociales, économiques, administratives) favorisant la réalisation de ce curriculum. (Reboul, 2010). Cette mise en pratique, il faut en convenir, s'inscrit dans un processus

sinueux : elle se joue au cœur d'un tissu institutionnel complexe dont il revient à la facette la plus visible – l'école – de concrétiser les propositions en matière de politique éducationnelle, sans qu'elle ne soit pour autant autonome en matière de décisions et d'innovations. Parmi les institutions décisionnaires infléchissant ces modalités pratiques, la Commission européenne intervient directement en cherchant à mettre en lumière les acquis et compétences nécessaires dans le cadre de la profession d'enseignant, les actions efficaces à l'œuvre dans le système et une série de ressources susceptibles d'épauler les acteurs dans leur mission.

2.2. Politiques de formation initiale des enseignants dans les pays européens

Le processus de Bologne visant à créer un espace européen de l'enseignement supérieur (1999) a entraîné des conséquences inédites dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Les six grands objectifs énoncés dans la déclaration de Bologne⁴

⁴ Pour rappel, ceux-ci sont énoncés de la façon suivante dans la déclaration de Bologne : 1) « Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par la mise en œuvre du "Supplément au diplôme", pour favoriser l'employabilité des citoyens européens et améliorer la compétitivité du système européen d'enseignement supérieur à l'échelon mondial » ; 2) « Adoption d'un système fondé essentiellement sur deux cycles principaux, avant et après la licence. L'accès au deuxième cycle nécessitera d'avoir achevé avec succès le premier cycle, d'une durée minimale de trois ans. Le diplôme délivré au terme du premier cycle correspondra à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cycle devrait conduire au master et/ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens » ; 3) « Mise en place d'un système de crédits – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation et la formation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les universités d'accueil concernées » ; 4) « Promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la réelle libre circulation, en portant une attention particulière à : – *pour les étudiants*, l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés, – *pour les enseignants, les chercheurs et les personnels* administratifs, la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires » ; 5) « Promotion de la coopération européenne en matière de garantie de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables » ; 6) « Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre

redéfinissent de cette façon une politique éducationnelle en promouvant les valeurs qui supportent le principe même de l'Europe : en misant sur l'uniformisation des modes de formation, sur la transparence des programmes et des diplômes, sur la démocratisation de l'accès aux ressources permettant l'obtention de ces derniers et sur la coopération entre les États-membres, c'est une logique de libre-échange et d'accroissement de la compétitivité qui est avancée sans détour (ces enjeux se trouvant exposés de façon transparente dans la déclaration). Le point névralgique de ces objectifs, se présentant comme un moyen presque autant que comme une finalité, est la *mobilité*. Celui-ci se trouve réaffirmé au moment de la mise en place de la stratégie de Lisbonne (développée lors du Conseil européen de 2000 et redéfinie l'année suivante à Göteborg), qui permet aux ministres de l'Éducation des États-membres de dégager une série d'objectifs communs en matière d'éducation et de formation à atteindre en 2010. Le rapport du Conseil « Éducation » au Conseil européen, daté du 14 février 2001⁵, met de cette façon en lumière trois objectifs principaux : « améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE ; assurer que ceux-ci soient accessibles à tous ; ouvrir l'éducation et la formation au monde extérieur ».

La définition de ces objectifs a logiquement impliqué la mise en place d'une réflexion sur les enseignants et leur rôle à jouer dans le développement d'un espace d'enseignement globalisé au plan européen. La Commission Européenne a de cette façon proposé, en 2010, une synthèse intitulée *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* établissant des principes communs en ce qui concerne le profil des enseignants. Il ressort de ce document que 1) les enseignants doivent avoir réalisé des études universitaires ou des études équivalentes⁶ ; 2) l'enseignement est

établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'études, de formation et de recherche. »

⁵ Rapport sur *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation*, n° 5980/01 EDUC18, Disponible en ligne. URL : http://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/8._conseil_de_l_union_europ.pdf

⁶ « Tout enseignant doit avoir la possibilité de continuer ses études jusqu'au plus haut niveau afin de développer ses compétences professionnelles et de progresser dans sa profession. L'éducation des enseignants est multidisciplinaire. Cela signifie que les enseignants doivent disposer 1) des connaissances spécifiques à la/aux discipline(s) enseignée(s) ; 2) de connaissances en matière de pédagogie ; 3) de compétences nécessaires pour guider et soutenir les élèves ; 4) d'une capacité de compréhension de la dimension sociale et culturelle de l'éducation. » (Nous traduisons.)

une profession s'inscrit dans un processus de formation continue⁷ ; 3) le métier d'enseignant est axé sur la mobilité⁸ ; 4) le métier d'enseignant se fonde sur l'échange et s'inscrit dans le domaine de la recherche⁹. Ces principes communs sont censés « assurer le caractère attractif » de la profession d'enseignant et asseoir sa légitimité : ils « reconnaissent le rôle des professeurs en tant qu'agents-clés dans le développement des valeurs qui permettent à l'individu d'évoluer dans la société » et impliquent que « les enseignants doivent avoir une éducation de haut niveau, s'inscrire dans une dynamique de formation continue et engager une pratique réflexive sur leurs compétences » et, pour tout cela, doivent « recevoir une rémunération adéquate »¹⁰. Ces données infléchissent directement une profession qui se trouve elle-même désormais articulée à des objectifs sur le plan de la globalisation, de la mobilité et de la recherche qu'elle ne supposait pas forcément avant le XXI^e siècle.

Modifiant les parcours de formation et invitant la profession d'enseignant à se réinventer, ces propositions trouvent à se réaf-

⁷ « Le développement professionnel des enseignants doit se prolonger pendant toute la carrière et doit être soutenu et encouragé par des systèmes cohérents au niveau national, régional et/ou local, selon les circonstances. Les enseignants doivent contribuer au processus par lequel leurs élèves deviendront des citoyens capables à apprendre seuls toute la vie. Ils doivent reconnaître l'importance d'acquérir de nouvelles connaissances et développer la capacité à innover et mobiliser les ressources utiles leur permettant de documenter leur travail. Ils doivent s'engager totalement dans un processus de formation continue et être capables d'évoluer et de s'adapter tout au long de leur carrière. » (Nous traduisons.)

⁸ « La mobilité doit être une composante centrale de la formation initiale et continue des enseignants. Ceux-ci doivent être encouragés à voyager au sein de l'espace européen pour contribuer au développement de la profession. Le statut de ceux qui s'engagent dans cette voie doit être reconnu par le pays hôte et cette participation doit être reconnue et valorisée par leur pays d'origine. La mobilité doit être valorisée à tous les niveaux de l'enseignement et doit concerner chaque profession associée à ce secteur. » (Nous traduisons.)

⁹ « Les institutions qui assurent la formation des enseignants doivent travailler en partenariat avec les écoles, industries, entreprises et autres espaces formateurs. Les enseignants doivent être encouragés à entretenir un dialogue avec les domaines de la recherche et de l'innovation pour se tenir informé de l'évolution des connaissances au sein de la société. Ils devraient également collaborer avec des organisations formatrices qui leur permettraient de partager leur expérience sur le plan pratique. [...] La formation des enseignants, en soi, doit être un objet d'étude et de recherche. » (Nous traduisons.)

¹⁰ European Commission, Directorate-General for Education and Culture, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 2010, p. 3. (Nous traduisons.)

firmer et à se préciser au fil des années. Dans ses conclusions du 12 mai 2009, le Conseil de l'Union européenne a de cette façon souligné la nécessité de développer progressivement la mobilité transnationale, notamment pour les enseignants, « de façon à ce que les périodes de formation à l'étranger – tant en Europe que dans le reste du monde – deviennent la règle et non l'exception »¹¹. À sa suite, les 26 et 27 avril 2012, les ministres de l'Enseignement des États-membres, réunis à Bucarest, ont livré un communiqué dont les principales lignes d'action et orientations visent à garantir un enseignement supérieur de qualité accessible et démocratique ; renforcer l'insertion socioprofessionnelle des diplômés pour répondre aux défis d'aujourd'hui et demain ; soutenir une mobilité de qualité et atteindre l'objectif de 20 % d'étudiants ayant été mobiles au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2020¹². La traduction de la mobilité étudiante en objectif chiffré atteste à elle seule de l'affermissement d'un projet que le développement d'instances spécifiques (ERASMUS +, en particulier) aide à mener à bien. Favorisant l'autonomie, invitant à la découverte de nouvelles cultures, permettant la valorisation d'un cursus unique, ouvrant la porte à des opportunités professionnelles, l'expérience la mobilité est devenue au fil des années un enjeu majeur de la formation des étudiants. Elle ne peut toutefois s'envisager isolément, sans que les autres acteurs de l'enseignement ne soient également engagés dans ce processus de circulation, propice à l'essor de la recherche et à la participation du secteur scolaire à une société de la connaissance plus démocratique et plus diversifiée culturellement. Si la mobilité enseignante reste moins évidente que celle des étudiants¹³, elle n'en est pas moins présentée comme

¹¹ Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 »).

¹² Les documents relatifs à la Conférence ministérielle de Bucarest 2012 sont disponibles sur : <http://www.ehea.info/cid101043/ministerial-conference-bucharest-2012.html>.

¹³ Dans son quatrième chapitre, dédié à « La mobilité transnationale », Le rapport Eurydice sur *La profession enseignante en Europe : pratiques, perceptions et politiques* (2015) souligne de cette façon que les expériences de mobilité professionnelle des enseignants européens restent limitées. Trois facteurs en particulier apparaissent posséder un fort impact prédictif sur la mobilité : l'enseignement d'une langue étrangère moderne ; la participation à des activités de formation continue au cours des 12 derniers mois ; le fait d'être en service en tant qu'enseignant depuis plus de

un phénomène nodal au sein de plusieurs publications émanant de la Commission européenne établies au cours de ces dernières années, à l'instar de l'éducation aux médias et aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Citons, parmi d'autres, l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage de 2013, plus connue sous son acronyme anglais TALIS (*The Teaching and Learning International Survey*), qui met notamment en lumière les demandes de nombreux enseignants d'être formés au développement des TIC et à l'enseignement dans des contextes multiculturels et multilingues¹⁴. Nous pouvons également citer le récent rapport *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education* (2017), qui rend compte de nombreux projets permettant de valoriser la diversité en tant que ressource éducative exploitable en classe et l'envisage comme un moyen de développer une compétence en communication fondée sur la capacité de l'enseignant à faire preuve d'empathie et de réflexion sur la relativité de ses propres croyances et différences culturelles et socio-économiques. C'est en adéquation avec ces objectifs fondamentaux qu'est pensé le projet PEERS.

3. La place de la formation par la recherche dans un processus d'internationalisation

L'un des enjeux d'innovation du processus mis en œuvre par le programme PEERS (Projets d'Étudiants et d'Enseignants-chercheurs en Réseaux Sociaux) est celui d'intégrer une dimension recherche relativement importante en son sein. En postulant sur une certaine valeur ajoutée de cette dimension dans un projet de formation des futurs enseignants, il s'agit de s'appuyer sur la mise en œuvre de plusieurs éléments liés à l'internationalisation. La première relève du cadre institutionnel quant au potentiel changement progressif de statut des enseignants formateurs, le second à l'aspect langagier du fait de l'enjeu international, et le

10 ans. Rapport Eurydice, *La profession enseignante en Europe : pratiques, perceptions et politiques*, 2015, pp. 85-9a9.

¹⁴ Commission Européenne, *The Teaching and Learning International Survey (TALIS). Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*, 2013. Disponible en ligne sur le site de l'OCDE : <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm>.

dernier concerne l'aspect novateur d'une formation des étudiants futurs professeurs par la recherche.

Le premier enjeu est donc institutionnel. Dans un tel processus, il recouvre le développement des compétences des formateurs bénéficiant d'un potentiel champ d'expérimentation qui contribue à transition progressive de leur statut vers celui d'enseignant-chercheur. C'est au fil du développement de projets collaboratifs avec des collègues étrangers que les enseignants-chercheurs de la HEP Vaud acquièrent peu à peu des compétences relevant des différents aspects de la recherche scientifique : l'élaboration de questions de recherches et de leurs hypothèses associées, la pratique et le partage de recensions systématiques de la littérature sur un sujet donné, le développement de devis méthodologiques adaptés aux types de recueils de données, l'exploration de méthodes d'analyse, et enfin, la construction de résultats utiles à tous. Dans un tel projet collaboratif, la synergie des ressources et des réflexions galvanise les travaux du fait de leur dimension internationale. Pour les enseignants-chercheurs de la HEP Vaud, déjà aguerris à l'élaboration collaborative de dispositifs de formation, ils accèdent ainsi à des pratiques scientifiques d'un autre ordre, celui de l'étayage par des cadrages théoriques et celui d'une certaine rigueur méthodologique dans leurs devis de recherche. Ce sont des compétences essentielles à ce changement progressif de statut et de posture par rapport à leurs pratiques professionnelles, une évolution souhaitée et encouragée dans le processus d'universitarisation des hautes écoles.

Le second élément de valeur ajoutée est celui qui est directement lié aux enjeux d'utilisation de langues secondes ouvrant la voie à des cultures diverses, parfois complémentaires, tantôt contradictoires comme l'implique la démarche scientifique. En découvrant, par exemple, les ressources bibliographiques d'un autre pays sur un même sujet grâce au changement de langue, ce sont autant de cadres théoriques qui viennent s'ajouter aux ressources des chercheurs, cadres qu'ils peuvent croiser avec les leurs afin de bénéficier de niveaux de compréhensions supérieurs. Les recensions de littérature et autres recherches documentaires prennent elles aussi de nouveaux tournants grâce à la diversité qui s'offre à celles et ceux qui les utilisent. Au-delà du strict changement de langue de diffusion et communication, ce sont bien tous les aspects culturels de l'internationalisation qui viennent enrichir les

bases de données réflexives des enseignants-chercheurs, ainsi que leurs retombées dans le champ de la formation des enseignants.

Enfin, ce sont aussi et bien évidemment les étudiants futurs enseignants qui constituent les cibles privilégiées d'un tel changement en termes de projet de formation par la recherche dans sa dimension internationale et collaborative. En effet, au-delà des enjeux dont nous venons de parler en termes de *networking*, les étudiants peuvent bénéficier dans le cadre d'un projet PEERS d'un formidable terrain d'expérimentation pour élaborer, conduire, analyser et même diffuser des travaux de recherche. En collaboration avec les enseignants-chercheurs qui les accompagnent, ils ont ainsi accès aux ressources, aux méthodes et aux terrains d'expérimentation des différents pays qu'ils sont amenés à découvrir. Les constructions collaboratives sont déterminantes dans l'acquisition de leurs compétences professionnelles, d'autant plus qu'elles intègrent une dimension langagière incontournable. Ce processus développe chez eux une ouverture culturelle salvatrice aux contextes éducatifs alimentant les trois piliers de compétences d'un futur enseignant : préparer, conduire et analyser des séquences d'enseignement. La découverte d'outils et des démarches alternatives d'enseignement, leur comparaison avec les leurs transforment leurs points de vue sur les gestes nécessaires aux bonnes pratiques de leur métier. Les terrains d'observation et d'application qui leur sont accessibles dans le cadre des travaux de recherches sont également l'occasion pour eux de découvrir des pratiques diverses venant enrichir leurs connaissances professionnelles. Enfin, la possibilité de réaliser un véritable travail de diffusion sous des formes reconnues et valorisées par la recherche s'avère à la fois un point d'orgue valorisant et une finalité stimulante. Produire un poster, un article publiable ou toute autre forme d'écrits pour un colloque, une rencontre ou une revue représente un jalon clé de l'intégration de la dimension recherche dans le processus PEERS.

4. Les programmes de mobilité

« Un semestre à l'étranger » favorisent-ils l'acquisition de compétences utiles aux enseignants dans un monde globalisé multiculturel et connecté ?

En Europe, le programme Erasmus a connu un formidable essor depuis sa création en 1987. Sous-ensemble du programme européen Éducation et Formation Tout au Long de la Vie (EFILV)/*Life long Learning* (LLL), Erasmus (*European Action Scheme for the Mobility of University Students*), permet aux étudiants d'effectuer un séjour de trois mois au minimum et d'un an au maximum par cycle d'étude dans une institution d'enseignement supérieur faisant partie des États membres de l'Union européenne. De 1987 à 2013, trois millions d'étudiants ont bénéficié de ce programme d'échange qui, au fil du temps, est devenu une référence en la matière. À partir de 2014, la nouvelle mouture du programme baptisée Erasmus+ a bénéficié de nouvelles possibilités et d'une extension de budget de 40 % qui le porte à 14,7 milliards d'euros pour la période 2014-2020¹⁵, ce qui représente 1,5 % du budget de l'UE. Le programme Erasmus est également ouvert aux États de l'Espace économique européen (EEE) et de l'Association européenne de libre-échange (AELE) comprenant l'Islande, le Liechtenstein et la Norvège. Deux états en procédure d'adhésion en bénéficient aussi : la Turquie et la Macédoine. Même si des ressources considérables sont affectées, porter à 20 % le nombre d'étudiants qui bénéficieront d'ici 2020 d'un séjour de mobilité reste un objectif ambitieux car comme le notait la Commission européenne en 2014 : « *Actuellement, ils ne sont que 10 % à faire des études ou à se former à l'étranger avec le soutien d'Erasmus ou grâce à d'autres moyens, publics et privés. Environ 5 % d'entre eux bénéficient d'une bourse Erasmus* »¹⁶.

¹⁵ "Changing lives, opening minds – The European Union programme for education, training, youth and sport 2014-2015 Erasmus+”. Disponible sur Internet : https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/erasmus-plus-leaflet_en.pdf.

¹⁶ Commission européenne, *Base des données des communiqués de presse*, Bruxelles, le 10 juillet 2014, « Une nouvelle année record pour Erasmus ». Disponible sur Internet : http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-821_fr.htm.

De 2001 à 2012, bien que ne faisant pas partie de l'Union européenne, la Suisse a octroyé 22 363 bourses Erasmus à des étudiants d'institutions d'enseignement supérieur helvétiques en partance pour l'Europe et a accueilli 24 261 étudiants européens dans ses institutions universitaires. En 2014, suite à l'acceptation de l'initiative populaire « Contre l'immigration de masse », l'avenir de la participation helvétique à ce programme d'échange est devenu incertain. La Suisse faisant partie d'Erasmus+ en tant que « *Partner Country* », les possibilités sont désormais limitées. Mais malgré les difficultés, la Suisse a pu trouver jusqu'ici des solutions pour permettre à ses étudiants de bénéficier de possibilités relativement équivalentes à celles offertes par Erasmus ainsi que pour accueillir des étudiants européens au sein de ses institutions d'enseignement. C'est ainsi qu'un programme parallèle a été mis en place : le *Swiss-European Mobility Programme* (SEMP) qui offre des conditions proches d'Erasmus+ pour les échanges d'étudiants et d'enseignants. S'alignant sur les ambitions européennes, on retrouve l'objectif de 20 % d'étudiants en mobilité d'ici 2020 dans la « Planification stratégique 2017-2020 des universités suisses »¹⁷ adopté par le Bureau de la CRUS (Conférence des recteurs des universités suisses) le 10 décembre 2014. On peut y lire : « *La promotion de la mobilité des étudiants est l'un des principaux objectifs de la réforme de Bologne. Il a été décidé, lors de la conférence ministérielle de 2009, qu'au moins 20 % des étudiants devaient devenir mobiles jusqu'en 2020* » (p. 17).

Dans ce contexte, une institution de formation d'enseignants helvétique, la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) à Lausanne, a souhaité promouvoir activement la mobilité de ses étudiants et les encourager à effectuer des semestres à l'étranger dans le cadre du programme SEMP. Cependant, compte tenu du nombre de futurs enseignants prêts à effectuer un séjour à l'étranger, force a été de constater qu'avec ce seul programme SEMP, la HEP Vaud ne parviendrait pas à atteindre l'objectif des 20 % d'étudiants en mobilité en 2020. Ce constat fut déclencheur d'une réflexion sur une diversification des formes de mobilité et sur une meilleure formule à définir, plus adaptée aux besoins et aux enjeux de la formation des enseignants en

¹⁷ https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_UH/Strategische_Planung_17-20_CRUS_franc%CC%A7ais-210115.pdf.

ce début de XXI^e siècle. C'est dans ce contexte que le concept novateur du programme PEERS a émergé à la HEP Vaud, avec le soutien initial de la Direction générale de l'Enseignement supérieur du canton de Vaud. C'est ce programme PEERS que les institutions impliquées dans le partenariat stratégique européen PEERS se proposent d'optimiser et d'étendre à une large partie des institutions de formation d'enseignants européennes. Mais avant d'aborder les spécificités de ce programme, voyons quels constats peuvent être observés en ce qui concerne l'adéquation des formules classiques d'échanges internationaux proposées aux institutions de formation d'enseignants.

Après une large revue des recherches visant à dégager les avantages offerts par les échanges internationaux dans la formation des enseignants, Leutwyler (2014) relève qu'il est communément admis que ces expériences ont une incidence particulière sur trois facettes des compétences interculturelles des futurs enseignants : les connaissances en matière de compréhension de l'influence de la culture sur l'enseignement, la prise de conscience de la diversité culturelle au sein du monde scolaire et le sentiment d'efficacité personnelle dans la gestion d'une classe multiculturelle. Leutwyler (2014) signale également que les conclusions de certaines études indiquent que l'expérience d'un échange international augmente la motivation des futurs enseignants. Bien que la motivation soit une dimension difficilement mesurable, elle peut tout de même être appréhendée par l'engagement de l'étudiant dans le projet de mobilité et surtout par les résultats obtenus via les travaux à rendre, qui eux démontrent l'avancement de la réflexion, aussi bien que de la progression du savoir et de l'apprentissage effectué. Ces questions relatives aux compétences interculturelles des enseignants et à leur capacité à transférer et à utiliser celles-ci dans leurs interactions avec leurs élèves ont fait l'objet de nombreux travaux (Deardorff 2006 ; Dooly et Villanueva, 2006 ; Kissock et Richardson, 2010 ; Quezada, 2010). Ces études montrent que l'internationalisation de la formation des enseignants constitue un adjuvant précieux en ce qu'elle renforce la compétence des futurs enseignants en matière de gestion interculturelle des classes.

S'il est difficile d'objectiver ces avantages, nous pouvons néanmoins expliquer par quel processus ils sont rendus possibles.

En effet, par le travail collaboratif à distance entre étudiant-e-s, les compétences interculturelles exercées et évoquées précédemment sont indissociables du *dialogue interculturel* : « L'éducation qui vise à promouvoir le dialogue et la compréhension interculturelle a pour objectif supplémentaire de former les individus à l'action, à être des interprètes et des médiateurs entre les différentes cultures et leurs citoyens, en adoptant une approche coopérative. » (Lasonen, 2005). S'il s'agit de co-construire une nouvelle subjectivité respectueuse de chacun, l'exercice pour ces futur-e-s enseignant-e-s passe justement par les trois étapes de ce *dialogue interculturel*.

Les manières de penser, d'agir, de travailler, dans le cadre de ces projets collaboratifs n'étant pas imposées a priori par une vision homogénéisatrice, mais bien vues comme un processus interactif, dialectique et en perpétuelle évolution. Pour Margalit Cohen-Emerique (Cohen-Emerique, 2011), – chercheuse et formatrice en travail social, spécialiste de l'interculturalité – ce dialogue nécessite un processus en trois étapes, représenté par la figure ci-dessous.

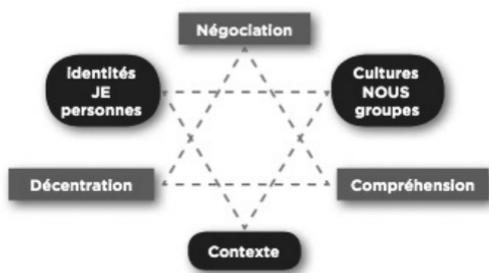


Figure 1. Les étapes successives du dialogue interculturel (Crutzen, 2012)

La première étape est celle de la décentration : « faire émerger à la conscience son propre cadre de référence en tant qu'individu porteur d'une culture et de sous-cultures (nationale, ethnique, religieuse, professionnelle, institutionnelle, etc.), élaborées de façon unique en relation avec son histoire personnelle ».

Ce n'est qu'une fois cette distance prise avec son propre cadre de référence que la deuxième étape est possible. Il s'agit d'entrer dans la logique (culturelle) de l'autre : « d'adopter une attitude d'ou-

verture et d'écoute fondée sur un intérêt pour l'autre, et ce même si ses façons d'être nous heurtent ».

Vient enfin le moment de la négociation, pour tendre vers ce que certains appellent le *mainstreaming de la diversité*¹⁸ : « *un champ commun pour aboutir à une entente sur un certain nombre de points importants et à un compromis global acceptable par tous* ».

Une fois intégré et exercé, ce dialogue interculturel constitue un outil, une nouvelle façon d'interagir qui s'avère utile tant pour la relation entre les étudiants-chercheurs issus de pays différents, qu'entre les professeurs et leurs plus jeunes élèves. Ces qualités ainsi acquises constituent un atout précieux non seulement dans la gestion des classes de plus en plus multiculturelles, mais également dans ces classes où professeurs et élèves partagent des cadres de références de moins en moins synchrones vu l'arrivée des « *digital natives* ».

Les compétences interculturelles vues comme cette aptitude à co-construire un nouveau cadre, à la base des échanges, n'est pas une « matière » de plus à acquérir mais bien des dispositions à exercer ; où l'un ne se positionne pas plus que l'autre en tant qu'« expert ».

En effet, outre leur composante multiculturelle, les classes d'aujourd'hui se caractérisent aussi par une hyper-connectivité des apprenants. Nous retrouvons désormais au sein des écoles des enfants et adolescents connectés en permanence, des « *Digital natives* » tel que les qualifie Prensky (Prensky, 2001) en faisant le constat : « *It is amazing to me how in all the hoopla and debate these days about the decline of education in the US we ignore the most fundamental of its causes. Our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach (...). A really big discontinuity has taken place. One might even call it a "singularity" – an event which changes things so fundamentally that there is absolutely no going back. This so-called "singularity" is the arrival and rapid dissemination of digital technology in the last decades of the 20th century* » (p. 1). Par rapport aux enfants et adolescents du numérique, nés dans l'ère digitale, les enseignants qui sont quant à eux nés dans l'ère

¹⁸ À l'instar du « *gendermainstreaming* » initié depuis les années 1980 par les mouvements féministes, il s'agit de faire de la diversité, une opportunité pour dépasser la vision en tant que juxtaposition de cultures dans nos sociétés plurielles et par là, réduire les sources de discriminations.

pré-digitale communiquent avec des codes datés et décalés. Les « *Digital natives* » ont quant à eux grandi dans l'explosion du web documentaire (web 1.0) et du web social (web 2.0) : ils utilisent au quotidien les Technologies de l'information et de la communication (TIC). Pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, pour peu que nous ayons accès à l'Internet, l'opportunité nous est donnée de nous exprimer en abolissant les distances et de façon instantanée à l'échelle de la planète. Comme le souligne Guillou (Guillou, 2015) : « *Une des missions de l'école est alors d'investir cette horizontalité réticulaire, de construire l'honnête jeune homme de ce siècle et d'en faire un sujet éduqué mais aussi éclairé, contre tous les néo-obscurantismes modernes dont de puissants lobbys sont les promoteurs* ». Sur ce plan, du chemin reste à parcourir. Le manque de recul critique et de maîtrise de l'information est souligné par certains, qui préfèrent parler de « naïfs digitaux » plutôt que de « natifs digitaux » (Le Deuf, 2009), soulignant ainsi la propension chez bon nombre de « branchés » à consommer le web passivement sans en exploiter les possibilités d'expression créative. Au-delà de leur passivité, les « *digital naïves* » sont des individus à tel point baignés dans des environnements numériques qu'ils en viennent à ne pas questionner les usages des nouvelles technologies. En guise d'exemple nous pouvons citer les dérives du *bullying* sur Internet, la sexualisation via réseaux sociaux, l'affaiblissement de la distance critique et du questionnement des sources d'information, etc. Le questionnement des outils numériques est en majeure partie formulé par des individus qui ne sont pas des « *digital natives* ». Il revient par conséquent à l'enseignement de développer en profondeur l'éducation aux médias¹⁹.

La prise en compte du contexte technologique et de l'avènement d'une ère numérique dans les échanges internationaux permettrait d'exploiter des situations authentiques de communication et de collaboration à distance. Celles-ci seraient de nature à améliorer les compétences utiles aux étudiants-futurs enseignants de l'âge digital qui s'adresseront à une jeunesse s'exprimant et interagissant au sein de réseaux sociaux en ligne. L'éloignement et la distance ne posent plus problème pour ces derniers dans un monde globalisé et connecté. Le travail collaboratif à distance

¹⁹ cf. aussi « Du digital native au digital naïve : approche critique de l'étudiant connecté ». <<https://niroland.hypotheses.org/703>>.

sous-jacent à la réalisation du projet PEERS, contribuerait également à « enseigner » ce que certains pédagogues nomment le « *curriculum* caché ». (Perrenoud, 1993).

Parmi les compétences générales qu'un enseignant devrait maîtriser, indépendamment du contexte, Bourgonje et Tromp (Bourgonje et Tromp, 2011) pointent la capacité à collaborer avec d'autres enseignants et à se mobiliser en collectif. Force est de constater que les programmes d'échanges internationaux favorisent peu la collaboration entre pairs lors de semestres à l'étranger, à l'exception de situations où les bénéficiaires ont l'opportunité de se retrouver à plusieurs d'une même institution au sein d'une université partenaire. Dans les études recensées par Leutwyler (Leutwyler, 2014), il n'est pas fait mention de l'impact des échanges internationaux sur la capacité à collaborer, notamment à distance, entre enseignants, ni sur l'usage des outils numériques, ce qui est somme toute logique étant donné que les programmes classiques d'un semestre à l'étranger ne visent pas le développement de telles compétences. En ce début de XXI^e siècle, celles-ci sont pourtant essentielles pour les enseignants amenés à former une jeunesse dont l'avenir professionnel passera le plus souvent par un travail en équipe dans un monde globalisé, multiculturel et connecté.

En titre de cette section, nous avons posé la question suivante : les programmes de mobilité « un semestre à l'étranger » favorisent-ils l'acquisition de compétences utiles pour les enseignants dans un monde globalisé multiculturel et connecté ? Dès lors que nous nous centrons sur leurs besoins spécifiques, la réponse doit être nuancée. Oui, ces programmes classiques d'un semestre à l'étranger peuvent s'avérer extrêmement formateurs dans le parcours des futurs enseignants en ce qu'ils participent à leur développement personnel, à la construction de leur identité et qu'ils permettent d'approfondir leurs compétences linguistiques et interculturelles. Non, malheureusement, lorsque le « semestre à l'étranger » n'exploite pas les opportunités de développer chez les futurs enseignants des compétences essentielles telles que l'usage des réseaux en ligne à des fins d'apprentissage ou le travail collaboratif à distance, et ce, malgré les situations authentiques qu'offre potentiellement ce contexte d'éloignement physique. L'acquisition et la pratique de telles compétences sont pour-

tant fondamentales aujourd'hui pour enseigner dans des classes multiculturelles peuplées de « *digital natives* » hyperconnectés. Ces constats ont conduit la HEP Vaud à élaborer de nouvelles formes d'internationalisation de la formation des futurs enseignants promouvant les usages de solutions logicielles favorisant le travail collaboratif à distance et des wikis.

5. L'usage des réseaux sociaux comme une réponse à l'enjeu collaboratif dans un monde multiculturel globalisé

L'usage en formation professionnelle de solutions logicielles pour un travail collaboratif à distance et des wikis peut contribuer au développement non seulement de compétences communicationnelles, mais également favoriser les apprentissages. Comme le mentionnent Amy Hutchison et Jamie Colwell (Hutchison et Colwell, 2012) le travail collaboratif, dans une communauté d'enseignants peut également faciliter la constitution de cette identité professionnelle (Samarawickrema *et al.*, 2010, Sherer *et al.* 2003). Hutchison et Colwell (Hutchison et Colwell, 2012) rappellent les incitations, déjà anciennes, à la transformation du métier d'enseignant : « *In a recent national report NCTAF (2005) made a call for teachers to "...transform their personal knowledge into a collectively built, widely shared, and cohesive professional knowledge base"* (p. 1), *stating that this model will require a new approach to teacher induction that does not involve traditional one-to-one mentoring, thus reinforcing the practice of stand-alone teaching in isolated classrooms. Online learning communities facilitated through Web 2.0 tools provided the opportunity for the knowledge construction that NCTAF describes.* »

Mais des usages des outils tels que blogues, wikis, ENT, forums, dépend largement la réussite de la constitution de communautés d'apprentissage et de la mise en place d'activités réellement collaboratives. En effet, lorsque ces outils sont utilisés sans scénario pédagogique, comme simple lieu de dépôt de documents, ou de recherche d'informations, il y a peu de chances qu'une réelle communauté se construise, d'où la nécessité de la mise en place préalable de scénarii de collaboration par les enseignants qui encadrent les PEERS. L'enjeu de la construction d'une identité professionnelle en contexte international s'avère

aussi central, car, comment favoriser cette construction, en respectant les différences culturelles de chacun et les spécificités de chaque système d'enseignement ? Le défi que pose le programme PEERS est de contribuer à penser cette identité, au-delà des différences de langue et de cultures, à travers des projets communs, et donc à construire du lien à travers des pratiques co-construites (les projets sont élaborés par les deux parties). En quelque sorte, ces projets, souvent innovants, permettent l'émergence d'un autre sens d'identité professionnelle, qui n'est plus seulement lié au travail en classe avec les élèves, mais en tant que capacité à collaborer avec des collègues, même issus de contextes très différents, pour produire ensemble des séquences d'enseignement. La co-construction de séquences à distance ou autres réalisations, que permettent les outils du web 2, ajoute une dimension à la professionnalisation des futurs enseignants, qui apprennent à communiquer avec des collègues à distance et pratiquant dans d'autres contextes (décentrement), à argumenter, à négocier mais aussi à s'inspirer de pratiques différentes (apprentissage par l'observation), puis à transposer dans leur propre contexte les séquences imaginées en commun. Carroll *et al.* (Carroll *et al.*, 2013) relie judicieusement ces formes d'apprentissage avec des outils numériques collaboratifs avec les apprentissages sociaux décrits par Bandura en 1977 (Bandura, 1977).

Autre élément fondamental, les usages didactiques des wikis permettent aux étudiants d'être à la fois producteurs de contenus, mais aussi récepteurs, au sens où le wiki permet autant de rédiger, de proposer des contenus que de bénéficier de ceux partagés par autrui. Carroll (Carroll, 2013, p. 513) : « Ducate *et al.* (Ducate *et al.*, 2011) *study of three wiki projects for foreign language students found that shifted from being "information consumers" to "knowledge producers"*. Cette phase d'apprentissage et de validation par les pairs s'avère aussi un bon moyen de renforcer la confiance des étudiants, en un sens une forme d'*empowerment* du collectif, qui vise à une prise de conscience des capacités de chacun, mais aussi de celles décuplées du groupe. En ce sens ces projets collaboratifs visent aussi, tout comme la méthode collaborative de *Lesson studies* (Lewis et Hurd, 2011 ; Huang et Shimizu, 2016) à renforcer le sentiment de compétence des enseignants, mais aussi à leur montrer les possibilités offertes par la collaboration. Ces projets s'intègrent bien dans une perspective de pédagogie

active, car il s'agit bien de passer des connaissances acquises (aspects académiques de la formation) à des comportements (intégration pratique et transpositions dans des dispositifs pédagogiques) comme le mentionne Bandura dans sa méthode des apprentissages sociaux. Or le travail collectif à distance avec des wikis, demande justement aux étudiants de se référer à leurs acquis théoriques, mais en les confrontant à ceux des autres étudiants, voire à d'autres sources ou traditions, tout en partageant des objectifs pédagogiques construits en commun. La contrainte de la communicabilité (malgré la distance physique et culturelle), peut s'avérer ainsi un élément important pour favoriser la créativité des étudiants, car il n'est plus possible de simplement reproduire les modèles déjà acquis. Même les fondements théoriques utilisés sont à rediscuter, voire à redéfinir, pour une acceptation commune. Ce décentrement et partage nécessaires, pour une réelle co-construction, invitent à davantage de réflexivité et de prise de conscience de ses propres présupposés, ou des perspectives reçues durant sa formation.

Mais une des autres spécificités des wikis consiste en leur grande malléabilité. Il est en effet, très simple de modifier un texte, d'ajouter une image, un graphique, une vidéo, etc. En ce sens, l'espace du wiki est fortement malléable et évolutif. Il est facile et rapide de corriger des erreurs. Ce qui confère au wiki un aspect moins formel qu'un échange de documents rédigés sur un traitement de texte classique. Le statut de l'erreur s'avère ainsi moins fort, car le document n'est potentiellement jamais définitif, en tout cas tout au long du processus de co-rédaction. De cette manière, le wiki peut davantage être perçu comme un espace de travail, d'essai-erreur, que comme le résultat peaufiné et définitif d'une recherche. C'est d'ailleurs bien dans ce sens que Wikipédia a été créée, comme un perpétuel *work in progress*, dont l'amélioration toujours possible par le collectif permet de dédramatiser la rédaction (on retrouve là aussi une des valeurs prônées par Wikipédia, à savoir l'audace : qui consiste à oser se lancer dans l'écriture, même si l'on ne possède pas toute la solution, ni toutes les informations. Il s'agit aussi d'un présupposé basé sur la confiance dans le groupe ou la communauté de rédacteurs, qui contribuera à améliorer les éléments apportés par chaque individu. La différence avec les projets PEERS est que les collaborations ne restent pas anonymes et qu'elles visent à des

réalisations communes hors de l'espace virtuel (en classe ou en contexte éducatif).

Les quatre dimensions qui favorisent la collaboration dans un wiki, sont selon l'étude de Carroll (Carroll, 2011), la capacité à dépasser la peur d'exposer son travail, en exposant ses réflexions dans un espace public ou semi-public et en acceptant des remarques et modifications. Ceci présuppose la construction de la confiance au sein du groupe de collaboration. Mais un des aspects positifs de cette exposition au groupe, est que la qualité des productions partagées semble plus importante, par souci de l'image de soi que l'on présente au groupe. Un autre phénomène important serait l'apprentissage par observation des productions des autres (*retentional process*). En effet, les étudiants les moins sûrs d'eux attendraient de lire et apprendre des autres avant de se lancer dans la rédaction, ce qui leur permet également de renforcer leurs connaissances, à travers l'observation et l'analyse des exemples produits par les autres. En ce sens, la communication différée des wikis permet également des processus de différenciation dans les modes d'apprentissage : « *It was during this time that the cognitive processing around observing, asking, discussing, and reflecting was highest. What was most interesting, was that despite students' anticipating that they could simply model, or copy the work of others, this time of observing and processing what was being produced actually made them want to perform even better than their peers.* » (Carroll, 2011, p. 521).

6. Penser et mettre en œuvre de nouvelles formes d'internationalisation de la formation des enseignants : quels enjeux ?

Comme nous en avons déjà fait état dans le présent chapitre, face aux mutations de la société contemporaine auxquelles les enseignants-chercheurs et les enseignants en devenir sont confrontés, il s'agit de saisir toutes les opportunités de développer les compétences professionnelles (notamment en matière de collaboration pédagogique) chez les étudiants des institutions de formation des enseignants. Le développement de ces potentialités doit aller de pair avec les attentes d'une société numérique où enfants, jeunes et adultes sont de plus en plus connectés. L'acquisition et la mise en œuvre de ces compétences devraient

selon nous être articulées avec une démarche d'amélioration continue des actions menées et des résultats produits collectivement en s'appuyant sur l'analyse réflexive promue par le modèle du praticien réflexif (Schön, 1983 et 1991) : « *le savoir d'expérience en classe et à l'école qui se construit dans un esprit de recherche que développe l'exercice de l'analyse réflexive* » (p. 25).

Dans un tel cadre, la mise en place travaux de recherche menés conjointement par les enseignants-chercheurs et des étudiants sur des thématiques porteuses de sens pour le groupe nous paraît essentielle. Les propos de Sayac (Sayac, 2013) illustrent bien notre position en la matière : « *L'initiation à la recherche proposée aux enseignants dans le cadre de leur formation initiale n'est pas, en soi, un dispositif spécifique de formation, mais elle vise le même objectif de développement d'analyse réflexive à travers une mise en parallèle ou une co-construction de la posture de praticien réflexif et de la posture de chercheur à laquelle on souhaite initier les étudiants* ».

Au sein des institutions de formation d'enseignants, les étudiants ne sont pas les seuls à être influencés par les mutations contemporaines ; les enseignants-chercheurs subissent également une série de transformations imposées par la « tertiarisation » et « l'universitarisation » de la formation des enseignants. Vanhulst *et al.* (Vanhulst *et al.*, 2012) soulignent à ce propos dans l'introduction au plan stratégique 2012-2017 de la HEP Vaud : « *Le principe de l'universitarisation des formations d'enseignants s'impose désormais comme une évidence dans les pays occidentaux* » (p. 11). Cette évolution entraîne également une plus grande ouverture aux partenariats avec d'autres institutions de formation d'enseignants. On peut ainsi lire dans la partie consacrée à l'orientation stratégique « *S'ouvrir davantage au monde extérieur* » : « *Nous entendons développer les relations internationales et la mobilité des professeurs et des étudiants pour assurer l'enrichissement des programmes de formation et de recherche de la HEP Vaud, promouvoir sa production scientifique et professionnelle et renforcer sa présence au plan international* » (p. 44).

Ces évolutions entraînent également des changements dans leurs cahiers des charges : une portion de leur temps de travail est désormais consacrée aux travaux de recherche et le vocable « enseignant-chercheur » s'impose progressivement. Les enseignants-chercheurs sont encouragés, d'une part, à produire des

analyses réflexives de leurs pratiques et à les diffuser à travers des publications scientifiques et professionnelles ; d'autre part, à développer leurs réflexions et à élargir le spectre de leurs compétences en s'engageant dans une recherche doctorale. L'insertion au sein de réseaux et de partenariats internationaux est également valorisée. Les enseignants-chercheurs des institutions de formation d'enseignants prennent dès lors conscience de l'importance de développer des partenariats de recherche avec des collègues d'institutions étrangères et s'intéressent désormais de près aux possibilités offertes par les programmes d'échanges et de mobilité ciblant le corps académique.

En synthèse, il est donc crucial de proposer de nouvelles formes d'échanges internationaux d'enseignants-chercheurs et de futurs enseignants en formation qui promeuvent le travail collaboratif dans le cadre de projets orientés « recherche » ou « innovation » pour au moins deux raisons. D'une part, il s'agit de permettre aux futurs enseignants d'entrer dans une démarche d'amélioration continue de leurs activités fondée sur la pratique réflexive et guidée par un esprit de recherche. D'autre part, il convient de permettre aux enseignants-chercheurs d'étendre leurs réseaux scientifiques sur le plan international et de développer des partenariats privilégiés avec des collègues étrangers partageant les mêmes préoccupations scientifiques, tout en articulant recherche et formation dans l'accompagnement des étudiants. Les programmes classiques de mobilité de type « un semestre à l'étranger » ne rencontrent que trop peu ces enjeux et encore moins simultanément.

C'est afin de proposer un début de réponse visant à pallier ces manques et dépasser ces limites que nous détaillerons dans cet ouvrage les mesures initiées dès 2011 avec le programme des Projets d'enseignants-chercheurs et d'étudiants en réseaux sociaux (PEERS) au sein de la HEP Vaud et de son réseau international d'institutions partenaires. Le programme PEERS, fondé sur la volonté de tirer profit des logiques d'échange international qui dynamisent le monde de l'éducation tout en proposant une alternative aux programmes de mobilité du type « Un semestre à l'étranger », a pour objectif de répondre aux enjeux du soutien aux recherches en éducation, de l'amélioration des liens recherche-formation, du soutien aux collaborations avec les ac-

teurs de terrain et du développement de partenariats internationaux, en proposant un élargissement des compétences à la fois des enseignants-chercheurs et des étudiants en formation.

7. Références bibliographiques

- Argawal P., India in the context of international student circulation. status and prospects, In H. De Wit *et al.* Eds, *the dynamics of international student circulation in a global context*, Rotterdam, The Netherlands, Sense, pp. 83-112, 2008.
- Bandura A., *Social learning theory*, Englewood Cliffs, N.J, Prentice & Hall INC, 1977.
- Barbot M. J., Dervin F., Relations interculturelles et formation, *Education permanente*, n° 186, 2011.
- Bohm A., Davis D., Meares D., Pearce D., Global student mobility 2025: forecasts of the global demand for international higher education, *IDP Education Australia*, Sydney, NSW, 2002.
- Bourgonje P., Tromp R., *Quality educators: an international study of teacher competences and standards*, Education international/oxfam novib, 168 p., 2011 [Consulte le 28/09/2017]. Disponible sur Internet : <http://download.ei-ie.org/docs/webdepot/quality%20educators.pdf>.
- Carroll J.A., Diaz A., Meiklejohn J., Newcomb M., Adkins B., Collaboration and competition on a wiki: the praxis of online social learning to improve academic writing and research in under-graduate students, *Australasian journal of educational technology*, Vol. 29, n°4; pp. 513-525, 2013.
- Cohen-Emerique M., Pour une approche interculturelle en travail social, théories et pratiques, *Presses de l'EHESP*, 2011, 480 p.
- Cornelius A.R., 2007. Intentional internationalization of higher education: a strategic institutional response to globalization, *Doctoral dissertation*, 2007 [Consulte le 28/09/2017]. Disponible sur Internet : <http://digitalcommons.georgia-southern.edu/etd>.

- Crutzen D., La co-construction comme alternative à la tolérance, *Conceptions du dialogue interculturel en Wallonie et à Bruxelles*, Ministère de la Fédération Wallonie – Bruxelles, Administration générale de la Culture, Service général de la Jeunesse et de l'Éducation permanente, Collection Culture-Education permanente, N° 16, 2012, 250 p.
- Deardorff D.K., *Policy paper on intercultural competence*, Bertelsmann Foundation, Germany, 2006.
- Dervin F., Les mobilités académiques comme opportunité pour les compétences interculturelles : de l'endoctrinement à l'acceptation des imaginaires, *Les politiques sociales*, n° 3 & 4, pp. 101-121, 2016.
- Dervin F., Tournebise C., Rendez-vous ratés de l'interculturel en éducation ? Une étude de cas de l'éducation à la communication interculturelle en Finlande, *Semen*, n° 34, 2012.
- Dooly M., Villanueva M., Internationalisation as a key dimension to teacher education, *European journal of teacher education*, Vol. 29, n° 2, pp. 223-240, 2006.
- Ducate L., Lomicka L., Moreno N., Wading through the world of wikis: an analysis of three wiki projects, *Foreign Language Annals*, vol. 44, n°3, pp. 495-524, 2011.
- Gilles J-L., Gutmann C., Tedesco B., The peers concept, a new approach to internationalization of teacher education, In Baillat, G. (Éd.), *actes des résumés du 17^e Congrès de l'association mondiale des sciences de l'Éducation*, Reims, France, 2012, 114 p.
- Guillou M., 2015. Changer l'éducation pour vivre ensemble la société numérique, *Culture numérique*, 2015 [Consulté le 28/09/2017]. Disponible sur Internet : <https://www.culture-numerique.fr/?p=4224>.
- Huang R., Shimizu Y., Improving teaching, developing teachers and teacher educators, and linking theory and practice through lesson study in mathematics: an international perspective, *Mathematics education*, Vol. 48, pp. 393-409, 2016.

- Hutchison A., Colwell J., Using a wiki to facilitate an online professional learning community for induction and mentoring teachers, *Education and information technologies*, Vol. 17, n°3, pp. 273-289, 2012.
- Kehm B.M, Teichler U., Research on internationalisation in higher education, *Journal of studies in international education*. Vol. 11, n° 3-4, pp. 260-273, 2007.
- Kissock C., Richardson P., Calling for action within the teaching profession: it is time to internationalize teacher education, *Teaching education*, Vol. 21, n°1, pp. 89-101, 2010.
- Knight J., Internationalization: three generations of cross border higher education, *India international center*, Occasional publication, n° 38, 2009.
- Lasonen J., Reflections on interculturality in relation to education and work, *Higher education policy*, Vol. 18, n°4, pp. 397-407, 2005.
- Le Deuff O., *Les naïfs du numérique – le guide des égarés*, 2009 [Consulté le 28/09/2017]. Disponible sur Internet : <http://www.guidedesegares.info/2009/09/12/les-naifs-du-numerique/>.
- Leutwyler B., Between myths and facts: the contribution of exchange experiences to the professional development of teachers, *Journal of curriculum and teaching*, Vol. 3, n°2, pp. 106-117, 2014.
- Lewis C. C., Hurd J., *Lesson study step by step. how teacher learning communities improve instruction*, Portsmouth, NH, Heinemann Eds., 2011, 176 p.
- Perrenoud Ph., 1993. Curriculum le reel, le formel, le cache, In Houssaye, J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp. 61-76, 1993.
- Prensky M., digital natives, digital immigrants, *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9, n° 5, pp. 1-6, 2001.
- Quezada R. L., Internationalization of teacher education: creating global competent teachers and teacher educators for the twenty-first century, *Teaching education*, Vol. 21, n°1, pp. 1-5, 2010.

- Reboul O., *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, Collection « Que Sais-Je ? », 9^e édition, 1989, 127 p.
- Samarawickrema G., Benson R., Brack C., Different spaces: staff development for web 2.0. *Australasian journal of educational technology*, Vol. 26, n° 1, pp. 44-49, 2010.
- Sayac N., La recherche dans la formation des enseignants : quel impact sur les étudiants en termes de développement professionnel et de rapport au(x) savoir(s) ?, *Formation et profession*, Vol. 21, n° 1, pp. 1-12, 2013.
- Schön D. A., *The reflective practitioner: how professionals think in action*, London, Temple Smith Eds., 1983, 384 p.
- Schön D.A., *The reflective turn: case studies in and on educational practice*, Columbia, New York, Columbia, New York, Teachers college Eds. 1991, 376 p.
- Sherer P. D., Shea T. P., Kristensen E., online communities of practice: a catalyst for faculty development, *Innovative higher education*, vol. 27, n°3, pp. 183-194, 2003.
- Sieber P., Mantel C., The internationalization of teacher education: an introduction, *Prospects*, Vol. 4, n° 2, pp. 5-17, 2012.
- Streitwieser B., Le L., Rust V., Research on study abroad, mobility and students exchanges in comparative education scholarship, *Research in international and comparative education*, Vol. 7, n°1, pp. 1-4, 2012.
- Handbook of teacher education. globalization, standards and professionalism in times of change*, Townsend and Bates Eds, The Netherlands, Springer, 2007, 756 p.
- Vanhulst G., Petitpierre C., Macherel L., *Plan stratégique de la HEP Vaud 2012-2017*, 2012 [Consulté le 28/09/2017]. Disponible sur Internet : <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/empd-plan-strategique-2012-2017-hep-vaud.pdf>.
- Verbunt G., *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Chroniques sociales (Eds), Collection « Comprendre la société », 2011, 108 p.

Chapitre 2

Stratégie et méthodologie des projets PEERS

Auteurs du chapitre (premiers auteurs et co-auteurs par ordre alphabétique)

Vincent ROBIN^a, Jean-Luc GILLES^b et Denis DESSAGNE^a,
Sveva GRIGIONI BAUR^b, Alain PACHE^b,
Catherine PERPIGNAN^a, Florence QUINCHE^b,
Pierre RAMELOT^b, Soledad SOLDEVILA^b

^a ESPE Aquitaine – Université de Bordeaux, 160 Avenue de Verdun
BP 90 152, 33 705 Mérignac – France

^b Haute École pédagogique Vaud – 33 Avenue de Cour – 1014 Lausanne – Suisse

1. Introduction

Face aux enjeux de l'internationalisation de la formation des futurs enseignants dans un monde globalisé, multiculturel et connecté que nous avons identifiés dans le chapitre précédent (i.e. : le soutien aux recherches en éducation, l'amélioration des liens recherche-formation, les soutiens aux collaborations avec les acteurs de terrain et le développement de partenariats internationaux), la HEP Vaud a mis en place dès 2011 comme évoqué par Gilles (Gilles, 2017) le programme PEERS qui vise à promouvoir des échanges internationaux en réunissant des enseignants-chercheurs et des étudiants d'institutions de formation d'enseignants autour de projets orientés vers la recherche-action. Le programme PEERS se veut être à la croisée de ces enjeux et se positionne comme un dispositif de mise en « interaction » de ces enjeux pour apporter une réponse globale à une problématique complexe. L'objectif premier est bien de faire que ce programme d'échange international soit adapté aux besoins des institutions de formation d'enseignants en pleine universitarisation.

Chaque projet est conduit durant une année académique et mobilise, dans deux institutions de formation des enseignants, un groupe international composé de deux enseignants-chercheurs (un par institution) accompagnés de six de leurs étudiants (trois par institution). La thématique du projet est définie par le groupe et les échanges ont lieu *in situ* (rencontres au sein de chaque institution) et à distance (par le biais des outils numériques de communication). Les modalités d'organisation et de déroulement d'un projet PEERS font l'objet d'une description ultérieure plus approfondie dans ce chapitre. Le projet peut également impliquer les praticiens de terrain et les classes dans lesquelles les étudiants sont en stage, ces lieux devenant de facto des terrains d'expérimentation et d'observation des recherches-actions menées dans le cadre du projet. Lors du lancement du programme, l'enjeu était clair : il s'agissait de dépasser l'opposition « théorie-pratique » encore trop présente en sciences de l'éducation. Par l'implication des acteurs de terrain, le dispositif entend renforcer les liens théorie-pratique et amplifier les effets de transfert entre milieu académique et terrain d'application.

Dans ce chapitre, nous présentons dans un premier temps les évolutions successives du programme d'initiative suisse aujourd'hui porté par de multiples partenaires européens. Dans un second temps, nous décrirons les réflexions et la démarche sous-jacentes à la définition du programme PEERS ainsi que les modalités de conception, de mise en œuvre et d'évaluation d'un projet PEERS.

Le présent chapitre présente les tenants et aboutissants du programme PEERS et est rédigé de telle sorte qu'il puisse servir de support d'accompagnement dans l'implémentation de la méthodologie PEERS au sein de nouvelles institutions européennes de formation d'enseignants. Il s'agit ici d'aider les décideurs à initier le programme au sein de leur institution ou encore de guider les institutions et les personnes qui souhaiteraient concevoir, mettre en œuvre, évaluer et réguler un dispositif PEERS.

2. D'un programme « suisse » à un programme « européen »

2.1. Processus de dissémination du programme depuis 2010

Dans une première phase pilote de mise en œuvre, avec le soutien financier de la Direction générale de l'Enseignement supérieur du canton de Vaud (DGES), la HEP Vaud a graduellement éprouvé le concept PEERS lors des années académiques 2011-2012 et 2012-2013 en partenariat avec six institutions partenaires hors Union européenne (HUE) (Figure 2). Cette phase pilote a conduit à une formule d'échange PEERS impliquant systématiquement deux partenaires institutionnels se rencontrant à deux reprises durant l'année académique et menant dans l'intervalle des collaborations à distance au moyen des TIC. Ce dispositif s'insère de façon idéale dans le cursus académique des futurs enseignants comportant des périodes de stage d'application.

Au terme de cette phase pilote, le concept de projet ayant été soutenu par une large part du corps professoral au sein de la HEP Vaud, son Comité de direction a décidé d'intégrer institutionnellement l'approche au sein de son institution en lui conférant le statut de programme PEERS assorti du souhait de l'insérer dans une dynamique européenne. La deuxième phase « de consolidation » sous forme de programme s'est déroulée lors des années académiques 2013 -2014 et 2014-2015 (Figure 2) et a comporté deux avancées importantes :

- la première a pris la forme d'une innovation structurelle d'ordre méthodologique visant à favoriser l'intégration de partenaires de terrain (enseignants d'écoles d'application) au sein des projets,
- la seconde est en lien étroit avec la volonté d'intégrer le programme dans une dynamique européenne. Cette volonté s'est traduite par l'introduction sous la coordination de la Haute École de la Ville de Liège (BE) d'un projet européen de partenariat stratégique impliquant des institutions de formation des enseignants qui souhaitent s'approprier, évaluer et transposer le

concept méthodologique PEERS. Cette deuxième phase s'est clôturée par l'obtention du partenariat stratégique PEERS (réf. 2015-1-BE01-KA203-013189) préfigurant des avancées sensibles en phase III.

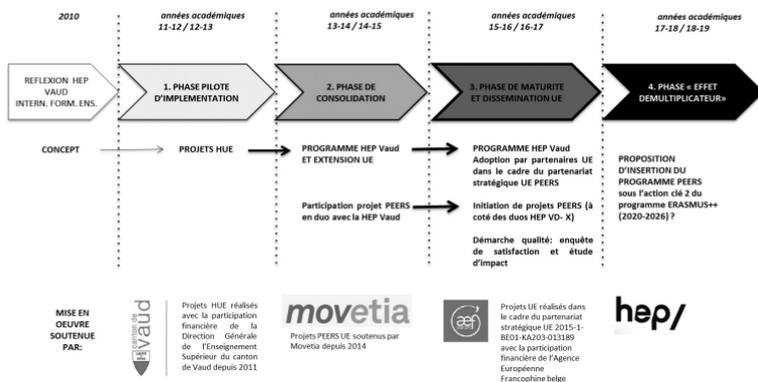


Figure 2. Phases de développement et dissémination du programme PEERS

La troisième phase de « maturité et pré-dissémination » du programme PEERS comporte deux avancées majeures (Figure 2). D'une part, comme l'illustrent les indicateurs chiffrés repris dans le paragraphe 2.3, le programme arrivé à maturité disposait tant du recul indispensable (cinq années d'existence du projet) que d'une population statistique satisfaisante et du soutien européen nécessaire (partenariat stratégique ERASMUS+) afin de procéder à la mise en place d'une démarche qualité, à des études de satisfaction auprès des participants (étudiants) et d'impact (enseignants-chercheurs) avec pour objectif de réguler et d'affiner le programme PEERS. Cette étape importante dans le cycle de vie du projet permettra de l'insérer définitivement dans un processus d'amélioration continue préalable à une dissémination accrue à un niveau européen. D'autre part, dans cette troisième phase, pour la première fois depuis la mise en œuvre du programme PEERS, de nouveaux partenaires européens – (HEL (BE), UAIC (RO), ESPE Aquitaine (FR) – deviennent à leur tour vecteurs et initiateurs de dissémination de la démarche PEERS. *De facto*, jusqu'alors tout projet PEERS était initié et mené en seule collaboration avec la HEP Vaud.

2.2. Un concept fondé sur une démarche d'amélioration continue

Le programme PEERS cible simultanément deux publics au sein des institutions de formation des enseignants : d'une part, les enseignants-chercheurs et, d'autre part, les étudiants. Concernant les premiers, l'une des ambitions du programme est de développer leurs réseaux scientifiques et de les soutenir dans leurs activités de recherche à travers les projets menés en partenariat avec les collègues travaillant sur des thématiques communes au sein des institutions partenaires. Pour ce qui est des étudiants, l'ambition est de leur offrir l'opportunité de vivre une expérience internationale en participant à un projet en vue d'augmenter leur capacité à enseigner dans un monde globalisé, multiculturel et connecté, et ce dans une perspective d'amélioration continue de la qualité de leurs enseignements. Pour répondre à de telles ambitions, le programme et en particulier le déroulement d'un projet PEERS « type », ont initialement été conçu et structuré en huit étapes et selon les principes de l'amélioration continue – PDCA (Shewhart, 1980, Deming, 1986) (Figure 3) :

- Planification (*Plan*)
 - Étape 1 : préparation. En amont de la rentrée académique, les deux enseignants-chercheurs des institutions partenaires conviennent d'une thématique, d'un public cible et procèdent à la planification des étapes 2 à 7. Dès la rentrée académique, un appel à participation est lancé et une sélection des étudiants sur base de la motivation est opérée.
- Réalisation (*Do*)
 - Étape 2 : *team building*. En début d'année académique les étudiants du groupe international font connaissance à distance (e-mails, Skype), discutent de la thématique, précisent celle-ci avec les enseignants-chercheurs et préparent le premier séjour.
 - Étape 3 : *première rencontre in situ (semestre d'automne – chez l'un des partenaires)*. Trois types d'activités sont conjointement menées : travail sur la conception du projet et sur sa mise en œuvre (formalisation des objectifs, de la méthode et du calendrier), visites de

classes et activités socio-culturelles. Le logement des participants se fait entre pairs autant que faire se peut (les étudiants s'accueillent et se logent mutuellement, *idem* pour les enseignants).

- *Étape 4 : collaboration à distance.* Les activités se déroulent en fonction des objectifs et du plan de travail discutés lors des étapes précédentes. Les TIC sont utilisées pour faciliter le travail collaboratif à distance.
- *Étape 5 : seconde rencontre in situ (semestre de printemps – chez l'autre partenaire).* Trois types d'activités se déroulent : retours sur la mise en œuvre du projet (analyse des données récoltées et préparation du rapport de projet), visites de classes et activités socio-culturelles. Le logement des participants se fait aussi entre pairs si c'est possible.
- *Étape 6 : exploitation des résultats.* Cette étape conduit par le biais du travail collaboratif à distance, à élaborer le rapport final du projet et à travailler à la rédaction des publications professionnelles et scientifiques ou encore à des projets de communication ou posters.
- Vérification (*Check*)
 - *Étape 7 : « PEERS Summer Symposium ».* Depuis 2011, un événement est systématiquement organisé en fin d'année académique afin de permettre le partage des expériences.
- Réajustement (*Readjust*)
 - *Étape 8 :* l'analyse des retours d'expériences de l'étape 7 permet d'assurer une régulation du programme en vue de son amélioration continue et de sa diffusion à plus large échelle.

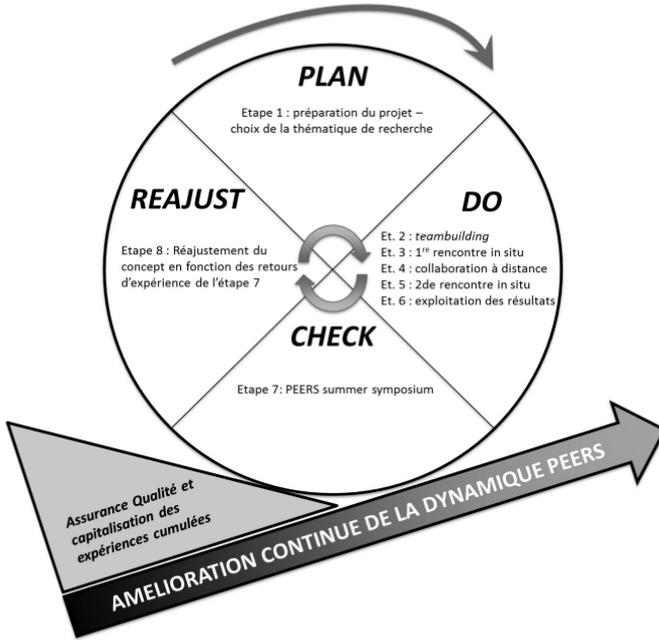


Figure 3. Programme PEERS et approche PDCA

2.3. Évolutions chiffrées du programme PEERS

La Figure 4 ci-après illustre de façon nette le tournant européen pris par le projet en phase II (39 % soit neuf projets PEERS UE sur vingt-trois menés, contre zéro sur treize en phase I) et son inscription durable dans une dynamique européenne en phase III (76 % des projets PEERS soit trente-sept sur quarante-neuf ont été menés avec des partenaires européens en phase III). Il est à noter qu'en cette phase III, pour la première fois depuis la création des PEERS, six projets ont été initiés en dehors de la HEP Vaud par les partenaires européens participant au partenariat stratégique UE. Ceci montre l'intérêt que peut susciter ce type de projets pour les établissements d'enseignement supérieur. Cet élément préfigure une dynamique qui pourrait à terme conduire la réalisation de nombreux projets de type PEERS dans des institutions tant en Europe qu'en dehors. En ce sens, les études de satisfaction et d'impact telles que détaillées dans les chapitres 3

et 4 permettront d'explorer les perspectives de dissémination et régulation du programme PEERS.

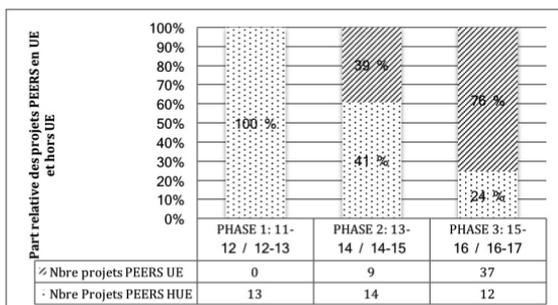


Figure 4. Évolution de la part relative des projets dans et hors UE dans le programme PEERS de 2011 à 2017 (source HEP Vaud)

La Figure 5 ci-dessous met en exergue l'augmentation constante du nombre de projets menés de la phase I à la phase III (de 13 à 49) mais également le nombre constamment croissant de pays représentés (de 4 à 17) intégrant durablement le programme PEERS dans une dynamique européenne en progression constante (de 9 à 37) et internationale avec une stabilisation du nombre de projets PEERS HUE (de 13 à 12).

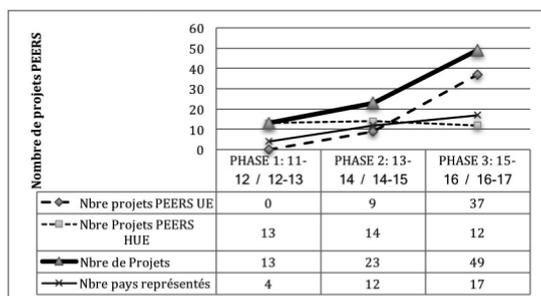


Figure 5. Évolution du nombre de projets PEERS par catégories et du nombre de pays représentés (source HEP Vaud)

L'évolution décrite dans les paragraphes précédents se confirme par l'augmentation continue du nombre d'institutions et d'acteurs impliqués (enseignants-chercheurs et étudiants) impliqués dans les projets entre la phase I et la phase III (Figure 6) :

- Institutions partenaires, de 6 à 23,
- Enseignants-chercheurs impliqués, de 20 à 70,
- Étudiants participants de 78 à 294.

Au cours des trois phases ce sont quelques 510 étudiants au niveau européen ou international qui ont contribué à l'essor du programme PEERS.

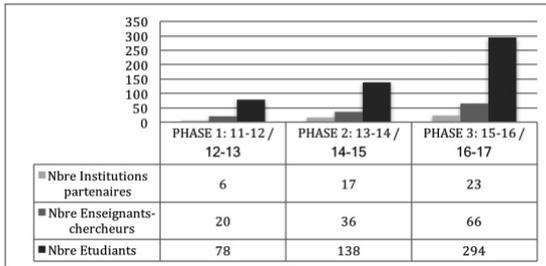


Figure 6. Évolution du nombre d'institutions partenaires, enseignants-chercheurs et étudiants impliqués dans les programmes PEERS de 2011 à 2017 (source HEP Vaud)

2.4. Premiers retours d'expériences et nécessaire évolution du dispositif

Les premiers « *PEERS Summer Symposium* » (étape 7, Figure 3) furent l'occasion pour les participants au programme PEERS d'échanger sur les différentes expériences vécues au cours de la conception et de la mise en œuvre de leur projet PEERS respectif. Ces échanges et retours ont permis de mettre en évidence l'intérêt du dispositif mais aussi toute sa complexité et ce sur plusieurs niveaux.

D'une part, une certaine complexité de dispositif a été formalisée par les enseignants-chercheurs et les étudiants impliqués en lien avec la méthodologie PEERS elle-même. En effet, il s'est avéré que les participants éprouvaient de réelles difficultés à concevoir et mettre en œuvre les projets par manque de cadrage et d'explications quant à la démarche à suivre. Les questions récurrentes concernaient aussi bien les étudiants à recruter pour le projet (combien et comment les recruter ? Pour faire quoi exactement et avec quelles compétences, connaissances ? Quel niveau en langue étrangère pour favoriser les échanges, quel(s)

profil(s), quelle(s) thématique(s) ?), que la relation à créer avec les partenaires de l'autre institution (comment identifie-t-on et crée-t-on du lien avec un(e) autre collègue ? Quelles modalités pour la mobilité des enseignants et des étudiants de l'institution et chez le partenaire (financement, visa, disponibilité) et pour l'accueil (quelles activités prévoir lors du séjour des partenaires, etc. ?). Ainsi, ce sont les aspects méthodologique et logistique qui se sont rapidement trouvés interrogés et remis en question.

D'autre part, le déroulement du projet a lui aussi parfois conduit à des porter questionnements. Effectivement, la gestion et le pilotage et la participation à un tel projet collaboratif ne constituent pas des activités triviales auxquelles les enseignants-chercheurs et les étudiants sont accoutumés et formés. Ainsi, sa mise en œuvre pratique ne s'est-elle pas toujours avérée simple. De fait, sa gestion implique des interactions multiples de la part des enseignants-chercheurs que ce soit avec les étudiants, les partenaires, les collègues, les services administratifs ou encore les écoles d'application. Cette diversité sur le champ relationnel n'est pas forcément aisée. Outre les problématiques de type « logistique » évoquées dans les lignes qui précèdent, la conduite d'un projet PEERS suppose également la capacité de construire et d'entretenir tant la dynamique de projet que de groupe ce qui peut également s'avérer une difficulté même pour un enseignant rompu à la gestion de classe.

Les questions récurrentes en lien avec les aspects « recherche » et « travail collaboratif à distance » peuvent se résumer comme suit :

- la thématique de recherche (comment choisir une thématique orientée R&I ?),
- l'organisation avec les partenaires (comment organiser le travail collaboratif à distance avec l'enseignant, entre les étudiants ? Quel type de collaboration avec les partenaires de terrain ? Quelle temporalité et quel calendrier pour le projet ?),
- la définition des objectifs et des finalités du projet ainsi que la pérennité du projet (quelle production le groupe international doit-il viser ? Peut-on mener un projet PEERS sur plusieurs années avec des groupes d'étudiants différents ?).

Enfin, nombre d'interrogations ont en outre porté sur l'évaluation du projet. Les objectifs généraux du dispositif PEERS apparaissant relativement flous pour les participants et les objectifs spécifiques propres à un projet étant définis par ses porteurs, une très grande disparité entre les projets est apparue. En conséquence, certains participants privilégiaient une évaluation tantôt quantitative (nombres d'échanges entre les participants, nombres d'articles publiés, etc.), tantôt qualitative (amélioration des compétences professionnelles des étudiants, sensations relatives au déroulé du projet, degré de satisfaction relatif au déroulement du projet ou après les mobilités, etc.) ou encore s'en absteinaient. Ainsi, il s'avérait complexe d'évaluer l'impact des projets sur les participants au regard des objectifs et enjeux généraux auxquels le dispositif PEERS prétend répondre : effet surgénérateur du PEERS sur les participants et les institutions par un soutien accru à la recherche, la mise en place de collaborations *in situ* et à distance, et la création d'une dynamique interculturelle.

La nécessité est donc apparue de reconsidérer le dispositif de telle façon que tant les objectifs et les attendus du programme PEERS ainsi que sa méthodologie de conception, de mise en œuvre et de suivi/évaluation d'un projet PEERS soient plus clairs pour l'ensemble des parties prenantes. C'est ainsi que les dépositaires du dispositif ont décidé de formaliser davantage le concept en passant d'une vision « projet » – centrée sur des étapes non clairement et précisément décrites – à une vision plus « systémique » pour en préciser les « composants » et les interactions. L'objectif de cette démarche consiste à dépasser la simple définition des étapes d'un PEERS par une formalisation des activités de base inhérentes à un projet et prenant en compte le volet contextuel du déroulement d'un PEERS. L'approche adoptée vise ainsi à amener les participants à disposer d'une vision plus large des actions à mener et des éléments contextuels à prendre en compte dans leur gestion/management du projet en termes de facteurs de risque ou de succès. La section suivante présente l'évolution du concept PEERS vers une vision « systémique » (De Rosnay, 1975 ; Le Moigne, 1990).

3. Formalisation du concept : d'une vision de « projet » à une vision « systémique »

Même si le programme PEERS cible en premier lieu deux catégories d'acteurs de l'enseignement que représentent les enseignants-chercheurs et les étudiants (futurs enseignants) pour faire face aux enjeux de l'internationalisation de la formation des enseignants, ses concepteurs suisses ont été amenés à faire évoluer le dispositif au fur et à mesure de sa mise en place suite aux retours d'expériences des participants (voir section précédente). Ces retours ont permis de mettre en lumière le fait que ce programme devait aller bien au-delà des acteurs « cibles » pour mobiliser d'autres protagonistes du monde de l'éducation, eux aussi, impactés de près ou de loin par le programme. En conséquence, la conception, la mise en œuvre et l'évaluation du programme PEERS et de ses projets ont été envisagées dans une optique élargie dans le cadre d'une vision « systémique », inscrivant ainsi la réflexion dans une approche globale. Le programme est ainsi positionné et envisagé dès le départ au niveau des institutions de formation non seulement au titre de vecteur de développement de leurs offres de formation et de leurs activités de recherche mais aussi au niveau de leurs écosystèmes à différentes échelles avec tout ce que cela peut entraîner de complexité en termes d'acteurs impliqués et d'interactions à anticiper, à formaliser et à gérer.

Nous décrivons dans cette section la réflexion « systémique » qui a été menée. En premier lieu, nous présenterons les « éléments constitutifs » d'un PEERS à prendre en considération dès sa conception car ils conditionnent sa mise en œuvre efficiente ultérieure. Dans un deuxième temps, nous évoquerons les éléments de cadrage facilitant cette mise en œuvre. Enfin, nous proposerons des pistes de suivi et d'évaluation des projets par les acteurs eux-mêmes ou encore par leurs institutions dans une démarche d'amélioration continue.

3.1. Prise en compte de la complexité de l'écosystème d'un projet PEERS en vue de son pilotage

Comme évoqué précédemment, les retours d'expériences et les questionnements des premiers participants au programme PEERS ont montré la multiplicité des problématiques liées à la conception, la mise en œuvre ou encore le suivi des projets (recherche, logistique, méthodologique et organisationnelle). Face à ce constat, nous avons opté pour une approche « systémique » visant à tenir compte du contexte (ou écosystème) dans lequel le projet et les acteurs impliqués évoluent. L'objectif consiste ici à identifier les leviers contribuant favorablement à l'implémentation du programme ou encore les verrous éventuels à lever. La démarche systémique adoptée a pour finalité de proposer des modalités de conception d'un PEERS et une démarche favorisant sa mise en œuvre, son suivi et son évaluation à différentes échelles (le groupe, les institutions et partenaires externes). En cohérence, la première action menée a ainsi consisté à définir le contexte/écosystème dans lequel le projet va se dérouler.

3.1.1. Modèle théorique de l'écosystème d'un projet

Pour bien concevoir, mettre en œuvre et suivre/évaluer un projet de type PEERS, il est indispensable de bien appréhender dans quel contexte il se déroule (son « écosystème »). En effet, chaque élément de contexte peut avoir, de près ou de loin, favorablement ou non, une influence sur le projet. Partant du principe que les « publics cibles » du projet sont les enseignants-chercheurs et des étudiants constituant le groupe, nous avons identifié les constituants de l'écosystème dans lequel ces acteurs évoluent (Figure 7). Au centre de cette représentation figurent les « acteurs principaux » (les enseignants-chercheurs et les étudiants des deux institutions partenaires). En périphérie de ces acteurs, nous visualisons leurs institutions (administrations, collègues, etc.) mais également les différentes parties prenantes potentielles du projet « hors » institution susceptibles d'influer sur le projet (école – lieux de stage, services de l'État, etc.).

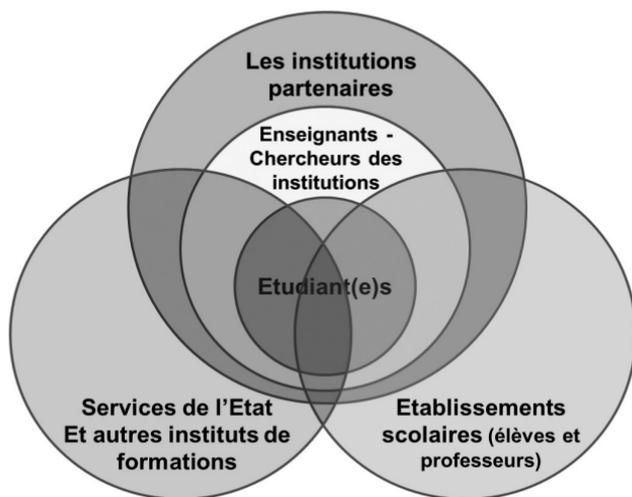


Figure 7. Vue simplifiée des composants de l'écosystème d'un projet PEERS

La Figure 7 présente synthétiquement les éléments constitutifs du contexte d'un PEERS et leurs espaces possibles d'interactions. Les besoins de cadrage et de pilotage du projet rendent nécessaires la définition, la compréhension des singularités de ces éléments pour mieux envisager et suivre leurs évolutions (séparément et dans leur ensemble) ou encore leurs interactions. De fait, c'est l'ensemble de ces facteurs qui conditionne la dynamique et l'évolution du projet. Par conséquent, leur compréhension, leur maîtrise et pilotage par les enseignants-chercheurs constituent la condition sine qua non inhérente à l'atteinte des objectifs d'un projet PEERS. Il est donc primordial de comprendre comment chaque « acteur » du contexte joue un rôle dans le projet et la façon dont il interagit avec les autres et peut, par conséquent, influencer les autres acteurs et le projet lui-même. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur un modèle et la démarche d'analyse y associée facilitant la définition des composants élémentaires de l'écosystème d'un projet et les interactions (vision macroscopique) entre eux (Figure 8), (Robin *et al.*, 2007).

Dans cette optique, nous pouvons définir que pour un projet PEERS les acteurs (ou groupe d'acteurs) « centraux » sont les enseignants-chercheurs et les étudiants impliqués dans le projet (groupe PEERS). D'autre part, l'environnement « interne » (voir Figure 8) au groupe concerne leurs institutions (collègues,

autres étudiants, laboratoires/équipes de recherche, équipes pédagogiques, cadres institutionnels – offre de formation et règlements/statuts divers, services administratifs et financiers, organes de gouvernance). Enfin, l'environnement « externe » (voir Figure 8) regroupe les différentes parties prenantes potentielles « hors » institution (les écoles d'application et leurs personnels, les services de l'État et leurs représentations locales, les autres établissements de formation des enseignants ou du supérieur (universités, écoles d'ingénieurs, etc.) et leur structure et personnels académiques.

L'approche adoptée permettra pour l'ensemble des acteurs potentiels du projet (« acteur », Figure 8) identifiés au sein de ces deux environnements de décrire leurs rôles, leurs responsabilités et leurs tâches respectives et les moments clés de leur intervention dans le processus. Notre démarche conduira dans cette même dynamique à identifier les « savoirs scientifiques et technologiques » (voir Figure 8) de l'ensemble des acteurs. Cette cartographie constitue le corolaire afin de planifier et organiser les processus principaux du projet, le déroulement de certaines activités et d'anticiper certaines difficultés à pallier (mise en évidence les besoins en accompagnement et en formation).

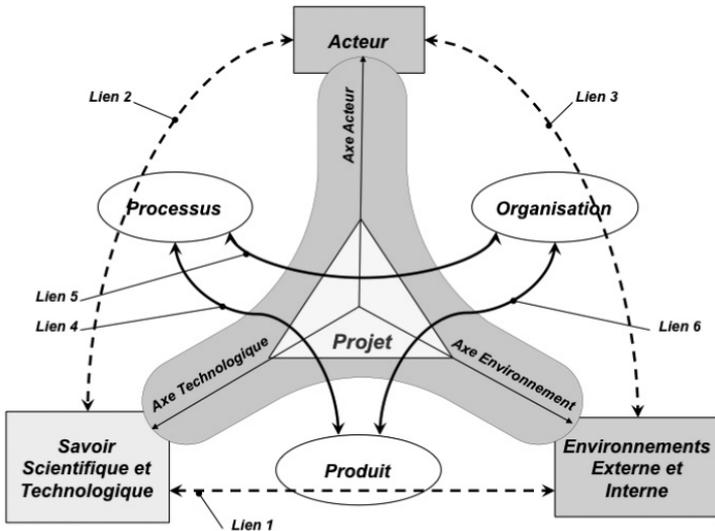


Figure 8. Modèle de facteurs définissant et influençant l'évolution d'un projet

Au-delà de ces éléments constitutifs de l'écosystème du PEERS, nous prenons également en compte les interactions entre ces composants au travers de différentes modélisations : modèle « produit » (lien 1, Figure 8) ; modèle « processus » (lien 2, Figure 8) et un modèle « organisation » (lien 3, Figure 8). Si l'on considère le modèle de Robin *et al.*, le modèle de « produit » porte sur l'ensemble des résultats tangibles ou intangibles qui émanent de chaque activité menée – visibles et exploitables en interne et externe – au cours d'un projet (rapports, compte-rendu, mails, articles, indicateurs de performance, etc.). C'est à lumière des livrables (« produits ») du projet PEERS que les acteurs et les institutions partenaires pourront suivre la progression du projet sur base de résultats tangibles. Ce suivi leur permettra de se positionner dans leur écosystème vis-à-vis de leurs collègues, d'autres chercheurs, d'autres laboratoires de recherche ou encore d'autres institutions. Les livrables (« produits ») d'un PEERS sont donc primordiaux à définir et à objectiver dès sa genèse afin d'assurer un suivi et une capitalisation tout au long du projet et au-delà de son achèvement.

Le « processus » représente, quant à lui, la somme des éléments systémiques favorisant la transformation des savoirs induits par le projet en résultats (« produit »). Dans le cadre d'un PEERS, nous pouvons mettre en exergue : les processus : pédagogiques ; collaboratifs entre les acteurs (principaux et/ou autres) ; de gestion du projet ; administratifs, etc. La multiplicité des processus précités implique la nécessité notamment institutionnelle de former, informer et accompagner les participants en vue de leur permettre de mener à bien toutes les activités et de suivre l'ensemble de ces processus.

Enfin, « l'organisation » concerne le pilotage du projet par la mise en place d'artefacts organisationnels à chaque phase clé du projet et par une affectation adéquate des ressources pour la réalisation d'activités définies. Dans le cadre d'un projet PEERS, l'organisation du projet est à géométrie variable en fonction de l'avancement du projet et des activités à mener, les parties prenantes du projet n'étant pas toutes mobilisées en même temps. La prise en compte et le suivi de l'ensemble des composants de l'écosystème, de leurs interactions et de leurs évolutions vont permettre de suivre la construction du projet et son évolution.

Dans cet ouvrage, nous ne traiterons pas du pilotage très « opérationnel » d'un projet PEERS. Bien qu'ayant un retour d'expériences suffisant en ce qui concerne le pilotage général du programme (pilotage du programme et des projets au niveau institutionnel), nous ne disposons pas de retours suffisants en ce qui concerne le pilotage spécifique de chaque projet PEERS par les membres eux-mêmes.

3.1.2. Déclinaison pratique du modèle de l'écosystème dans le cas d'un projet PEERS

Sur la base des éléments composant la vision macroscopique du projet tels qu'identifiés dans la section précédente, il est nous à présent possible d'adopter une focale plus précise visant à l'identification et la définition de ces éléments et de leurs interactions. Dans cette section, l'objectif principal tend donc à mettre en évidence, de façon très pratique, ce que sont ces éléments, quelles sont leurs caractéristiques intrinsèques et comment ils vont interagir. Le travail opéré nous permettra d'affiner le modèle de l'écosystème, de planifier et d'organiser les grandes phases du projet et d'apporter de façon proactive des éléments de réponses aux difficultés potentielles. La démarche consiste, en se focalisant sur les acteurs principaux du projet à l'initiative desquels le réseau se forme, à définir le réseau d'acteurs, leurs caractéristiques et leurs interactions. Le truchement de ces éléments conduira à établir pour chaque acteur (ou groupe) sous forme d'un tableau synoptique :

- les actions à mener (objectifs à atteindre, les résultats attendus, activités à réaliser, processus et organisation à mettre en œuvre),
- les décisions à prendre en fonction du contexte,
- les outils et dispositifs à construire en amont pour favoriser les connexions et accompagner au mieux les acteurs tout au long du projet (procédures administratives, mise à disposition de ressources humaines, matérielles et financières, etc.).

L'objectif de notre analyse à la lumière des retours d'expérience nous a conduit à identifier et définir dans la mesure du possible tout ce que les membres d'un groupe PEERS sont amenés

à réaliser pour anticiper leurs besoins et leurs difficultés. Ce travail réflexif permettra en prélude des projets à venir de travailler en amont aux outils et dispositifs à leur apporter, aux modalités de travail à construire (définition et clarification des processus) et aux éléments organisationnels à mettre en place avant, pendant et après le projet pour en assurer un déroulement optimal. Cette restitution est présentée au lecteur sous forme de tableaux (Figure 9 et Figure 10) dans lesquels sont mises en évidence les interactions/connexions (intersections lignes/colonnes) et les actions ou décisions que les acteurs seront respectivement amenés à réaliser ou prendre au fil du projet. Ressortent également les éventuels résultats attendus et les propositions de l'institution pouvant constituer des facteurs de succès dans le déroulement du projet. Certaines activités dont le déroulement ne peut faire l'objet d'une formalisation, mettent en évidence le degré d'autonomie laissé aux acteurs dans la mise en place de leurs modalités de travail.

Les figures 8 et 9 concernent les relations « internes » et « externes » que les enseignants-chercheurs vont entretenir au cours d'un projet PEERS. Pour chacune de ces relations, les activités principales à réaliser (liste non exhaustive), l'organisation préconisée pour mener à bien ses activités et atteindre les résultats envisagés sont décrites. Des informations relatives aux savoirs et connaissances nécessaires au bon déroulement des activités et les dispositifs de soutien et d'accompagnement associés sont aussi identifiés. Un tableau similaire développé pour cadrer les actions des étudiants est à disposition sur le site Internet suivant : <http://etudiant.hepl.ch/peers-partenariat>. Les informations reprises dans ces deux tableaux ont permis aux maîtres d'œuvre institutionnels du dispositif PEERS d'affiner non seulement leur vision des tenants et des aboutissants d'un projet PEERS mais également de leur permettre de formaliser de nouvelles procédures, d'établir des documents et outils d'accompagnement à destination des enseignants et des étudiants.

Ces tableaux sont en constante évolution et évoluent régulièrement sur la base des retours d'expériences annuels.

Relations internes	Processus (activités)	Produit (résultats)	Organisation	Savoir(s) associé(s)	Remarques	
Collègues enseignants-chercheurs et enseignants	Faciliter la participation de collègues (si besoin)	A définir par l'EC en cohérence avec le programme PEERS et les contraintes institutionnelles	Modalités à définir par l'EC	Modalités à définir par l'EC	Réseaux formels et informels à l'internationale de l'institution	
	Valoriser le projet				Envisager des modalités de valorisation au niveau institutionnel	
Etudiants	Présenter le projet (infos mobilité, identifier son auditoire puis sélectionner les étudiants)	A définir par l'EC en cohérence avec le programme PEERS et les contraintes institutionnelles	Prendre contacts avec des étudiants et organiser la sélection	Connaissances en gestion de projet collaboratif et de projet de recherche	Evaluer cette modalité pour peut-être envisager des formations en gestion de projet collaboratif et/ou de recherche	
	Concevoir, mettre en œuvre le projet	A définir par l'EC en cohérence avec le programme PEERS et les contraintes institutionnelles	Organiser les modalités du travail et le calendrier avec les étudiants "IN"			
	Organiser et participer aux séjours "IN" et "OUT"	Documents administratifs pour le départ des étudiants Éléments relatifs aux financements des déplacements	Se rapprocher des services administratifs et financiers			S'assurer que les modalités de déplacement de l'EC et des étudiants au niveau de l'institution sont connues par l'EC
Enseignant chercheur (EC)	Préparer les visites des classes	Programme de la semaine de visite (format libre) Confirmation des visites par les instances concernées (courrier, mail...)	Modalités à définir par l'EC	Connaissances des procédures de l'établissement		
	Suivre les procédures de l'unité si elles existent (accueil des partenaires, déplacement, valorisation horaire, etc.)	Documents exigés par l'unité	Modalités à définir par l'EC et les enseignants de terrain			
	Autres unités de l'établissement (laboratoires, unités d'enseignements, etc.)	Modalités à définir par l'EC	Organisation de l'unité			Envisager des modalités de valorisation au niveau de l'institution et s'assurer de leur communication auprès de ses membres
	Unité de rattachement (laboratoire, unité d'enseignement, etc.)	Modalités à définir par l'EC	Modalités à définir par l'EC			Activité non cadrée dans le cadre d'un PEERS et laissée au libre arbitre de l'enseignant
Formations	Valoriser le projet	A définir avec les responsables de formation (modules de cours, mémoires/TPE)	Organisation pédagogique de l'établissement	Connaissances des procédures de l'établissement	Envisager une valorisation par l'institution des projets PEERS dans les cursus de formation (mention dans le diplôme)	
Equipes pédagogiques	Suivre les procédures administratives de l'établissement si elles existent (accueil et déplacement)				les services doivent être proactifs en définissant et anticipant le processus administratif	
Services administratifs et financiers					Pas de lien direct, celui-ci devant se faire directement par les services concernés (sauf si demande de la hiérarchie)	
Gouvernance						

Figure 9. Tableau précisant les relations « internes » des enseignants-chercheurs et les éléments associés

Formation des enseignants : répondre aux défis de l'internationalisation

Relations externes	Processus (activités)	Produit (résultats)	Organisation	Savoir(s) associé(s)	Remarques	
Enseignant chercheur (EC)	Enseignant(s) chercheurs et étudiant(s) du projet	Trouver un partenaire pour mener le PEERS	Organisation institutionnelle ou individuelle	Connaissance de partenaires potentiels (ou pas)	L'institution doit proposer des partenariats et/ou laisser l'opportunité aux EC d'initier leurs propres collaborations	
		Définir une thématique de travail	Fiche de synthèse du projet à transmettre au service RI (si une demande est faite)	Organisation institutionnelle ou individuelle	Compétences dans un ou plusieurs champs thématiques	Fournir un modèle de fiche projet pour aider les EC à formaliser la thématique de recherche et le projet
	Institution partenaire	Valider la thématique de travail	A définir par le groupe	Organisation à construire entre les partenaires - pas d'obligation	Connaissances sur la démarche de recherche et en gestion de projets collaboratifs	Evaluer cette modalité pour peut être envisager des formations sur la démarche de recherche et en gestion de projet
		Organiser le projet et la collaboration (objectifs, modalités, délais, livrables, etc.)	A définir par le groupe			
		Mettre en œuvre et suivre le travail de recherche	Pas de fiche de suivi de projet exigée pour le PEERS			
	Autres enseignants	Organiser le programme de la mobilité des partenaires chez soi	Article, poster, communication orale, mémoire/TPE, etc.	Modalités à définir avec le partenaire	Connaissances des contraintes éventuelles	Faire en sorte que les services de l'institutions "hôte" facilite le travail de l'EC et la venue des partenaires
		Faciliter la participation de collègues (si besoin)	A définir par l'EC en cohérence avec le programme PEERS et les contraintes institutionnelles	Modalités à définir dans le groupe PEERS	Avoir une expérience et un réseau de recherche	Faire en sorte que les services de l'institutions facilite le travail de valorisation
	Lieux de stages des étudiants - Etablissements "IN"	Services administratifs et financiers	Suivre les règles et les procédures en cours dans l'établissement d'accueil et collaborer avec les services	Modalités à définir avec le partenaire		
		Directeur / Directrice	Préparer la visite (aspects logistique, administratif et pédagogique)	Modalités à définir avec les étudiants et les établissements d'accueil	Connaissances des lieux de stage et des modalités de prise de contact avec les collègues	Faire en sorte que les services de l'institutions facilite le travail de mise en relation
		Maitre / Maitresse de la classe	Suivre les règles et les procédures en cours dans l'établissement d'accueil	Modalités à définir avec le partenaire		
Lieux de stages des étudiants - Etablissements "OUT"	Directeur / Directrice	A définir par l'EC	Modalités à définir avec le partenaire			
	Maitre / Maitresse de la classe	Suivre les règles et les procédures en cours dans le pays, la région, le canton, le département, la ville, etc.	Modalités à définir avec le partenaire			
Institutions de l'enseignement supérieur (universités, écoles d'ingénieurs, hautes écoles)	Services de l'Etat (niveau local, départemental, cantonal, national)				Activité non cadrée dans le cadre d'un PEERS et laissée au libre arbitre de l'enseignant	
					Les services de l'établissement doivent aider l'EC pour qu'il soit au fait de toutes les règles et les procédures qui ont cours.	

Figure 10. Tableau précisant les relations « externes » des enseignants-chercheurs et les éléments associés

3.1.3. Synthèse

Au-delà de la proposition initiale de déroulement d'un projet PEERS « type », structurée en huit étapes et selon les principes de l'amélioration continue (Figure 3), les travaux que nous avons menés en adoptant une vision systémique d'un projet PEERS nous ont permis de faire évoluer et d'affiner le dispositif. La formalisation, même générale, des nombreuses interactions et de leur diversité, que les enseignants-chercheurs et les étudiants auront avec l'ensemble de l'écosystème du projet, a mis en exergue le fait que la conception et la mise en œuvre du projet constituent des phases complexes nécessitant un accompagnement des acteurs concernés. Six principaux points de vigilances et axes d'amélioration se démarquent des études de formalisation systémique opérés à partir des retours d'expérience passés :

1. l'axe « logistique » : les parties prenantes, au-delà de l'appropriation méthodologique du dispositif, doivent pouvoir compter sur des soutiens institutionnels structurels susceptibles de les accompagner et de les soutenir dans leurs actions,
2. l'axe « méthodologique » : la démarche PEERS doit être explicitée tant globalement que plus spécifiquement au niveau de chaque partie prenante en vue d'une appropriation du dispositif,
3. l'axe « travail collaboratif à distance » : les modalités de mise en œuvre du travail collaboratif à distance doivent être un minimum encadrées pour déployer pleinement leur efficacité. Cet encadrement prend la forme de formations des enseignants et des étudiants aux usages des TIC pour ce type de collaboration et à la mise en place de documents formatés (compte-rendu type, etc.) afin d'aider les partenaires à garder des traces exploitables.
4. L'axe « recherche » : les activités de recherche dans le cadre d'un PEERS doivent être accompagnées et valorisées institutionnellement et au-delà afin d'assurer leur essor et leur visibilité afin d'accroître encore la motivation des enseignants et des étudiants pour s'impliquer et stimuler de nouvelles participations,

5. l'axe « dynamique interculturelle » : cet axe, pourtant primordial, semble jusqu'alors un peu délaissé en termes d'analyse d'impact et d'étude de satisfaction auprès des acteurs impliqués dans les projets. Les retours sur ce point étant trop parcellaires et informels se sont révélés peu exploitables en termes d'amélioration continue du dispositif.

L'axe « effet surgénérateur du projet » : comme pour l'axe précédent, un travail important de formalisation est encore à mener pour évaluer efficacement le dispositif sur ce point.

Partant de ces différents constats et en travaillant sur chacun des axes, les institutions dont la HEP Vaud, en particulier, ont affiné et clarifié leurs procédures relatives aux projets PEERS pour en faciliter les démarches d'appropriation de toute personne souhaitant prendre part d'une façon ou d'une autre à la dynamique PEERS (Enseignants, étudiants, décideurs, personnel administratif, etc.). De la même façon, des documents d'accompagnement ont été rédigés et mis à disposition des enseignants-chercheurs et des étudiants (guides PEERS, liste des activités « à faire », recueil des bonnes pratiques pour organiser un projet, etc.). Des supports de formation relativement à l'organisation et à la gestion de ce type de projet ou à la conduite d'activités de recherche à l'international ont aussi été conçus et proposés aux enseignants. L'ensemble de ces documents est disponible sur le site Internet suivant : <http://etudiant.hepl.ch/peers-partenariat>.

Au-delà des enseignants-chercheurs et des étudiants, les institutions ont aussi pris conscience des intérêts potentiels des projets (visibilité nationale et internationale, amélioration des activités de recherche et de formation, accroissement des compétences des enseignants-chercheurs et des étudiants, etc.) mais aussi des coûts humains et financiers induits par ces projets (décompte du temps pour les enseignants, coûts liés aux déplacements ou à l'accueil des partenaires, etc.). Elles ont donc pu s'adapter et anticiper les impacts du dispositif pour limiter les difficultés inhérentes à de tels projets et accroître leur taux de réussite.

Toujours dans une logique d'amélioration continue, les premiers jalons d'une réflexion pour évaluer les impacts et la pertinence des propositions ont été posés. Des dispositifs de suivi

et d'évaluation des projets suivant les six grands axes décrits en amont ont été définis puis expérimentés auprès de deux collègues ayant déjà mené des PEERS sans un accompagnement fort et à qui il a été demandé de participer à de nouveaux projets PEERS dans la nouvelle configuration d'accompagnement. Ce suivi, avec des collègues ayant du recul sur les projets PEERS, avait pour objectif d'affiner les dispositifs de suivi et d'évaluation, assez nouveaux et peut être encore perfectibles sur certains aspects (« dynamique interculturelle » et « effet surgénérateur du projet » en particulier).

La section suivante présente les résultats, les analyses et les conclusions que nous avons obtenus relativement au suivi de projets PEERS « tests ».

4. Étude de cas : suivi de deux groupes PEERS de 2014 à 2016 pour évaluer et affiner les propositions d'amélioration du dispositif PEERS

L'analyse et les réflexions présentées dans la section précédente se devaient d'être éprouvées sur le terrain en vue de les valider ou invalider et les affiner. À cet effet, l'équipe pilotant le dispositif a décidé de suivre durant les années universitaires 2014-15 et 2015-16 quatre groupes PEERS. Un double objectif était poursuivi : évaluer l'impact des mesures prises (nouvelles procédures, mise à disposition de documents d'accompagnement, etc.), et des évolutions apportées au dispositif d'ordre méthodologique et logistique. Ce suivi a également permis de mettre en évidence les « bonnes pratiques » et les « erreurs » à éviter dans la conduite d'un projet PEERS.

Parmi les nombreux projets qui ont eu cours durant ces deux années universitaires, deux groupes qui avaient déjà mené des projets « PEERS historiques » et qui projetaient de poursuivre la dynamique PEERS en redéveloppant un projet ont été retenus. Le premier groupe PEERS retenu concerne un partenaire européen et un partenaire hors Europe (la HEP Vaud de Lausanne et la Humbolt State University, USA) et le second concerne des partenaires européens (ESPE d'Aquitaine, Université de Bordeaux –

HEP Vaud, Lausanne). L'évaluation a donc duré sur deux années académiques : 2014-2015 pour évaluer le « nouveau » dispositif puis y apporter des améliorations si besoin et 2015-2016 pour affiner encore le dispositif et les outils d'évaluation. Forts d'une première expérience PEERS réussie (parfois plus), les enseignants-chercheurs impliqués dans ces collaborations ont accepté de mener deux projets PEERS consécutifs et de contribuer, de par leurs analyses et retours d'expériences, à la démarche d'amélioration continue du dispositif PEERS.

Avec pour trame de fonds une analyse critique des projets et du dispositif PEERS, le lecteur pourra prendre connaissance – dans les sections suivantes – des éléments qui ont guidé l'action des enseignants-chercheurs : champ(s) thématique(s) exploré(s) ; sélection des étudiants ; éléments conceptuels ; mise en œuvre des projets ; valorisation des résultats.

4.1. Suivi d'une collaboration entre une Institution européenne et une américaine

Au cours des années académiques 2014-2015 et 2015-2016, deux enseignantes-chercheuses – Sveva GRIGIONI BAUR (Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud – HEP Vaud – CH) et Shannon MORAGO (Université de l'État de Humboldt en Californie – HSU – USA) ont participé au programme PEERS. Leur collaboration s'est construite dans le champ disciplinaire de l'enseignement des sciences de la nature et en particulier autour des « compétences interculturelles et des enseignements destinés aux apprenants marginalisés ». Ainsi, le champ de recherche autour duquel le groupe PEERS s'est formé consiste à étudier l'impact de l'enseignement des sciences sur les apprentissages et l'inclusion des élèves marginalisés en fonction de leur provenance ou encore des difficultés linguistiques ou d'apprentissage qu'ils présentent.

Mme GRIGIONI BAUR (docteur en biologie) et Mme MORAGO (docteur en sciences de l'éducation) sont toutes deux professeures de didactiques des sciences de la nature au sein de leurs institutions respectives. Elles sont également enseignantes en sciences auprès d'établissements du cycle 3 (selon HARMOS Suisse). Il s'agissait de proposer aux étudiants, futurs

enseignants au cycle 3 (Suisse) et College (USA) une modalité de formation fondée sur le projet et l'échange interculturel. Les enjeux, dès lors, consistaient à établir des liens avec le curriculum officiel, d'une part, de contribuer à la professionnalisation des participants, d'autre part et, enfin, à valoriser le projet PEERS dans le cursus des étudiants.

Afin d'atteindre ces objectifs, les enseignantes-chercheuses ont fait appel au dispositif Lesson Study (LS) qui consiste à planifier collectivement une leçon à partir d'un objectif particulièrement crucial, à l'enseigner dans une première classe en observant ses effets en termes d'apprentissages des élèves, à l'améliorer, à l'enseigner à nouveau dans une deuxième classe, dans le but de pouvoir, en fin de cycle, diffuser la leçon qui a fait l'objet de la recherche (Lewis & Hurd, 2011, Morago & Grigioni, 2017). Ce dispositif permet d'actionner les leviers agissant sur les concepts qui ont guidé la création de ce projet PEERS et qui représentent les conditions nécessaires aux prises de conscience utiles à la modification des préconceptions sur la profession enseignante chez les étudiants participant au projet.

4.1.1. Thématique générale des projets PEERS (étape 1, Figure 3)

Partant de la thématique centrale de « l'impact de l'enseignement des sciences sur les apprentissages et l'inclusion des élèves marginalisés par leur provenance ou leurs difficultés linguistiques ou d'apprentissage », les étudiants impliqués dans le projet PEERS en 2014-2015 ont construit leur leçon sur « le transfert d'énergie dans les écosystèmes ». L'enjeu principal du projet résidait dans la perspective de la construction pertinente des contenus disciplinaires afin de permettre aux élèves marginalisés d'améliorer leurs apprentissages. L'enjeu des étudiants étant de créer une leçon pertinente et efficace tout en se détachant des préconceptions liées à l'enseignement. Les participants ont eu l'opportunité d'enseigner leurs leçons dans des classes à prédominance amérindienne aux États-Unis et composées d'élèves de provenance variée en 12^e année de la scolarité obligatoire (classes de raccordement, RAC2). Toujours autour du même thème principal de « l'impact de l'enseignement des sciences sur les apprentissages et l'inclusion des élèves marginalisés par leur provenance ou leurs difficultés linguistiques ou d'apprentissage », le projet développé

en 2015-2016 concernait quant à lui une séquence d'enseignement relative à « l'effet de la pollution sur les écosystèmes ».

En prenant en ligne de compte la réalité que vivent les étudiants en formation initiale à la HEP et à HSU, les enseignantes – chercheuses encadrant ce projet PEERS ont co-créé un programme qui leur serait utile à la construction d'une solide compréhension de l'enseignement et qui stimulerait activement les apprentissages des élèves.

Les concepts qui ont guidé la création du programme sont les suivants :

1. Les préconceptions et idées à propos de l'enseignement sont intrinsèques chez les étudiants et prennent naissance de leur propre expérience en tant qu'écoliers (Zeichner *et al.*, 1987 ; Lortie, 1975 ; Calderhead, 1991).
2. Les expériences couronnées par des échecs ou démontrant l'évidence du contraire par rapport aux préconceptions concernant l'enseignement, représentent les meilleures approches didactiques (Nespor, 1987 ; Kagan, 1992 ; Pajares, 1992 ; Marx & Moss, 2001).
3. La collaboration entre pairs et la recherche de solutions didactiques d'enseignement fournissent des opportunités de partage et réflexion. En se basant sur la récolte d'indices concernant la compréhension les apprentissages des élèves, les étudiants peuvent questionner leurs actions didactiques et leurs préconceptions (Fernandez, 2010 ; Ricks, 2011).
4. En demandant aux étudiants de se concentrer sur l'efficacité de leur leçon sur une population particulière d'élèves pourrait encourager le groupe à confronter leurs idées, perceptions et préconceptions concernant la marginalisation scolaire et l'enseignement en général (Fernandez, 2010 ; Bryan & Atwater, 2002).
5. Offrant de multiples opportunités d'enseigner un contenu disciplinaire dans des contextes différents et culturellement inconnus peut aider les étudiants à développer de nouveaux outils didactiques et sociaux grâce auxquels ils peuvent confronter leurs idées et leurs perceptions des « autres » (Marx & Moss, 2001 ; Bryan & Atwater, 2002)

4.1.2. Phases de travail du groupe selon la méthodologie PEERS (étapes 2 à 6, Figure 3)

Au cours de la première année, l'organisation temporelle était quasiment en cohérence avec les modalités prévues initialement dans le dispositif PEERS (Figure 3), la différence avec le dispositif de base résidant dans le fait que le travail s'est d'abord effectué à distance avant les mobilités qui ont eu lieu au cours de 2 mois consécutifs. Pour le projet suivant, en 2015-2016, les modalités temporelles du dispositif PEERS furent respectées :

Étapes	Calendriers 2014-2015 et 2015-2016
1. Choix de la thématique	Projet 14-15 : juin 2014 Projet 15-16 : juin 2015
2a. Recrutement des étudiants	Projet 14-15 : septembre 2014 Projet 15-16 : août/septembre 2015
2b (et 4). Travail à distance (team building) – Étude du curriculum et création de la leçon de recherche	Projet 14-15 : octobre 2014 à février 2015 (à distance) Projet 15-16 : septembre/octobre 2015 (à distance) puis novembre 2015 à février 2016 (à distance)
3. Mobilité in situ n° 1 – Enseignement de la leçon (3 fois) et analyse et réflexion sur le processus de recherche-formation	Projet 14-15 : mars 2015 (présentiel – Lausanne) Projet 15-16 : octobre 2015 (présentiel – Arcata, CA)
5. Mobilité in situ n° 2 – Enseignement de la leçon (3 fois) et analyse et réflexion sur le processus de recherche-formation	Projet 14-15 : avril 2015 (présentiel – Arcata, CA) Projet 15-16 : mars 2016 (présentiel – Lausanne)

Tableau 1. Les principales étapes des projets et les éléments calendaires associés

Les activités principales au cours des différentes étapes des deux projets ont été les suivantes :

LIBELLE	PEERS 14-15	PEERS 15-16
1. Choix de la thématique	Choix méthodologique par le groupe des <i>lessons studies</i> (Lewis & Hurd, 2011), (Huang & Shimizu, 2016) et définition des objectifs d'apprentissage	
	Thématique : L'impact de l'enseignement des sciences sur les apprentissages et l'inclusion des élèves marginalisés par leur provenance ou leurs difficultés linguistiques ou d'apprentissage	
	Sous-thématique : « le transfert d'énergie dans les écosystèmes »	Sous-thématique : « l'effet de la pollution sur les écosystèmes »
2a. Phase de sélection des étudiants	Recrutement sur la base d'entretiens individuels durant lesquels les candidats ont été confrontés à un scénario d'enseignement des sciences de la nature à travers lequel ils exprimaient leurs intentions didactiques. Ce même entretien a été l'occasion pour sonder leur motivation pour l'échange international et leur sensibilité à l'interculturalité, notamment concernant les élèves marginalisés.	
2b. Phase de travail à distance 1	Pour les étudiants : analyse des curricula US et CH dans le cadre d'une approche Lesson Study, construction d'une leçon qui doit permettre l'engagement des élèves marginalisés et être en lien avec la réalité vécue par les élèves et en relation avec leur environnement. Pour les enseignants : suivi des contacts entre étudiants et gestion pratique du projet.	
3. Phase de travail en groupe in situ	À Lausanne, enseignement à trois reprises de la leçon développée, avec captations filmées et prise de notes	Face à divergences de vues entre les étudiants, construction de deux leçons différentes enseignées chacune une fois à Arcata et à Hoopa (réserve indienne) (avec captations filmées et prise de notes). À l'issue de ces deux leçons, la mise en évidence des choix didactiques et pédagogiques ayant eu un impact sur les apprentissages des élèves a permis aux étudiants de réaliser l'importance de la collaboration et du partage dans la construction d'une leçon.

LIBELLE	PEERS 14-15	PEERS 15-16
4. Phase de travail à distance 2	Analyse et réflexion sur le processus de recherche-formation	<ul style="list-style-type: none"> – Prise de conscience que chacune des deux leçons présentait des tâches plus efficaces que d'autres, – Construction d'un projet collectif LS – Construction de plusieurs plans de leçons
5. Travail en groupe in situ 2	<p>À Arcata, enseignement à trois reprises de la leçon développée, avec captations filmées et prise de notes.</p> <p>Analyse sur le processus de recherche-formation réalisé grâce à la LS mise en place.</p>	<p>Enseignement des deux leçons développées à Lausanne dans deux classes chacune (avec captations filmées et prise de notes)</p> <p>Construction d'un questionnaire remis aux élèves.</p> <p>Construction d'une fiche d'observation pour les étudiants.</p>

Tableau 2. Synthèse du déroulé des étapes des projets PEERS 2014-2015 et 2015-2016

Les retombées au-delà des acquisitions personnelles et professionnelles des participants à ces projets PEERS en sciences de la nature ont été nombreuses.

Le projet de 2014-2015 a donné lieu à la réalisation d'un mémoire professionnel pour l'enseignement au secondaire 1 (cycle 3 HARMOS) par deux des étudiantes suisses du groupe PEERS [Cuénod, M. & Du, A., 2016. Comment réaliser une leçon efficace sur le flux d'énergie entre les écosystèmes pour des élèves en difficulté ?], à un travail personnel (MSPro) [Godel, C., 2015. Projet personnel de formation PEERS] et les étudiants ont rédigé un rapport collectif d'expérience PEERS présentant leur expérience à leur promotion dans le cours de formation initiale MSSCN12 (master pour l'enseignement secondaire, cours de didactique de sciences de la nature à la HEP Vaud).

Du côté des enseignantes-chercheuses, les données récoltées durant ce projet PEERS sur les effets de ce projet et du dispositif *Lesson Study* ont été présentées durant plusieurs colloques en 2015 :

- Morago S., Grigioni Baur S., Intercultural competence and teaching diverse learners, Communication présentée au *PEERS Summer Symposium*, 30 juin et 1-3 juillet 2015, HEP Vaud, Lausanne (comme prévu dans le dispositif PEERS, étape 7, Figure 3).
- Clivaz S., Grigioni Baur S., Lesson study to improve teaching & learning, Communication présentée au *PEERS Summer Symposium*, 30 juin et 1-3 juillet 2015, HEP Vaud, Lausanne.
- Grigioni Baur S., Morago S., Lesson studies in training teachers students program between Switzerland and US, *Proceedings of the WAL2015 Congress (World Association of Lesson Studies)*, Khon Kaen, Thaïlande, 2015.

Le projet de 2015-2016 a lui aussi donné lieu à de nombreux travaux d'étudiants :

- Une étudiante a réalisé un mémoire de master professionnel pour l'enseignement au secondaire 1 (cycle 3) à la HEP Vaud [Héritier, M., 2016. Comment intégrer la démarche scientifique au sens du PER dans l'enseignement des sciences suite à une Lesson Study ?],
- Deux étudiantes ont réalisé un mémoire de master professionnel pour l'enseignement au secondaire 1 (cycle 3) à la HEP Vaud [Galéa, A., Pertuiset, M., 2017. Dans quelle mesure le dispositif Lesson Study peut atténuer la résistance aux apprentissages dans différents contextes socio-culturels ?],
- Trois étudiantes ont réalisé deux travaux personnels (MSPro) [Galéa, A., Héritier, M., Pertuiset, M., 2016. PEERS HEPL – HSU, première partie : Automne], [Galéa, A., Héritier, M., Pertuiset, M., 2016. PEERS HEPL – HSU, deuxième partie : Printemps],
- Tous les étudiants ont rédigé un poster présenté à WAL2016 : Galéa, A., Héritier, M., Lupian, J., Martinez, J., O'Shea, A., Pertuiset, M., Grigioni Baur, S. & Morago, S., 2016. Analytical Comparison of American-European High School Life Science Education System and Methods to Increase Effective Intercultural Competence.

- Tous les étudiants ont écrit un rapport collectif d'expérience PEERS et ont présenté leur expérience à leur promotion dans le cours de formation initiale MSSCN12 (master pour l'enseignement secondaire, cours de didactique de sciences de la nature à la HEP Vaud).

Du côté des enseignants-chercheurs, les données récoltées durant ce projet PEERS sur les effets de ce projet et du dispositif *Lesson Study* ont été présentés durant plusieurs colloques en 2016 :

- Grigioni Baur S., Morago S., How evaluate the effectiveness of teaching methods? A fundamental issue for pre-service teachers forming Lesson Study teams, *Proceedings of the WALIS2016 Congress (Word Association of Lesson Studies)*, Exeter, UK, 2016.
- Grigioni Baur S., *Quel est l'impact de la création collaborative de séquences d'enseignement en sciences de la nature sur les pratiques des enseignants ?* Présentation des recherches menées dans le Laboratoire Lausannois *Lesson Study* (3LS) à la HEP Vaud (Suisse), Actes des rencontres de l'ARDIST, Lens, France, 30 mars et 1^{er} avril 2016.

4.1.3. Synthèse

4.1.3.1. Difficultés rencontrées au cours des projets du point de vue des étudiants

Les étudiants ont rencontré plusieurs difficultés durant les projets PEERS essentiellement liées aux différences culturelles et d'exigences scolaires entre les USA et la Suisse. Les étudiants ont d'abord pâti des difficultés de communication à distance et vécu la frustration de ne pas parler la même langue, ce qui a provoqué des malentendus relatifs au manque de compréhension des nuances de la langue anglaise (langue d'usage pour la communication entre les étudiants). Plus tard et lors des échanges en présence, les étudiants ont découvert les réalités scolaires suisse et américaine en réalisant avec stupeur que l'approche pédagogique différait entre les deux pays. Après la méfiance, les étudiants ont dû composer avec ces réalités afin d'adapter leur leçon aux besoins des élèves et des systèmes scolaires. Tout le long de cette expérience, les étudiants ont graduellement pris conscience des

obstacles à franchir pour se comprendre et se soutenir mutuellement. Ce projet d'échange étudiant a, sans conteste, considérablement modifié leur regard sur les spécificités culturelles et ce grâce aux obstacles qu'ils ont pu franchir ensemble.

Il est à noter qu'en termes de posture des enseignants-chercheurs, ceux-ci ont adopté un rôle de facilitateur au sens de Huang et Shimizu (2016). Au cours des deux séjours in situ, les enseignantes-chercheuses ont observé des réunions d'étudiants, ont posé des questions réfléchies concernant leurs idées et leur leçon. Ces questions ont été posées pour susciter des réflexions sur les meilleures pratiques, telles que des idées inspirantes sur l'enseignement centré sur l'élève et l'utilisation d'activités basées sur l'environnement social et d'origine des élèves. Les enseignantes-chercheuses ont assisté aux séances de planification des étudiants et observé toutes les leçons enseignées et ont amené les étudiants à s'interroger et réfléchir par le biais de questions dans une volonté de faire avancer leur réflexion et évoluer leur pratique. Les enseignantes-chercheuses ont également joué un rôle de personne ressource en favorisant la mise en évidence de données particulièrement saillantes à recueillir sur l'apprentissage et l'engagement des élèves. Elles ont elles-mêmes, recueilli des données sur les préconceptions que les participants PEERS avaient avant et après le projet. Cela a donné aux étudiants l'occasion de réfléchir et de penser à leur vision de l'enseignement.

4.1.3.2. Suivi du projet et analyse de son déroulé

Relativement aux six principaux points de vigilance et axes d'amélioration que nous suivions lors des deux projets PEERS entre la HEP Vaud et l'Université de l'État de Humboldt, il est ressorti que :

1. Axe « logistique » : Les enseignantes-chercheuses impliquées, ayant à leur actif déjà 3 ans de collaborations suite à la mise en place de plusieurs projets PEERS, ont su faire face aux difficultés logistiques grâce à leur expérience professionnelle commune. Cependant, étant donné la présence de multiples contraintes organisationnelles, il apparaît assez clairement que les enseignants-chercheurs qui débute leur premier projet et qui n'ont donc pas d'expérience préalable pourraient rencontrer davantage

de difficultés dans la mise en place des conditions logistiques nécessaires au bon déroulement du projet.

2. Axe « méthodologique » : Étant donné que les deux enseignantes-chercheuses impliquées dans ce projet PEERS ont pris part au « kick off » de la démarche PEERS (en juin 2011 à la HEP Vaud), elles ont contribué à la genèse de ce projet et n'ont pas rencontré de problèmes quant à la compréhension des grandes lignes du dispositif. Par contre, la gestion « quotidienne » des projets a dû se faire par essais successifs au travers de modifications du dispositif original (notamment en ce qui concerne le calendrier des échanges) afin de tester si celui-ci pouvait mieux entrer en synergie avec la méthodologie de recherche proposée aux étudiants selon sa structure temporelle. Le contexte institutionnel n'ayant pas changé au cours des deux expériences, les éléments formels et informels de la collaboration ont été facilement renouvelés.
3. Axe « travail collaboratif à distance » : les modalités de mise en œuvre pratique du travail collaboratif à distance évoluent tout le long du processus PEERS auquel les étudiants participent. Si au début de la collaboration ces modalités sont compliquées et présentent des sources d'incompréhension entre étudiants à cause de la langue choisie pour communiquer (l'anglais étant une langue étrangère pour les participants suisses) et à cause des systèmes scolaires différents (USA et CH), après les premières rencontres in situ, les étudiants prennent conscience des causes de ces incompréhensions et apprennent à les exploiter en tant que leviers plutôt qu'obstacles à la communication. Les enseignantes-chercheuses, demandant explicitement aux étudiants d'être en copie de leurs échanges mails et de recevoir les comptes-rendus des contacts vidéo-informatiques qu'effectuent les étudiants, ont pu observer que cette dynamique se présente avec tous les groupes d'étudiants PEERS. À la fin de chaque projet, les étudiants continuent leur collaboration à distance et établissent des liens durables non seulement entre eux mais également avec les participants PEERS des années précédentes et suivantes. Ces nouveaux contacts, qui se maintiennent à travers les plateformes informatiques, ont pu naître grâce

à la volonté des enseignantes-chercheuses qui réunissent chaque année tous les anciens participants PEERS pour développer une collaboration et des échanges en réseau entre les différentes volées. Ainsi les expériences des uns profitent aux autres et le travail collaboratif à distance prend toute sa valeur. Il est également intéressant de noter l'intérêt de l'établissement de disposer d'un historique spécifique à ce projet PEERS.

4. Axe « recherche » : Les activités de recherche partagées entre les deux enseignantes-chercheuses ont débuté avec le démarrage du projet PEERS commun depuis 2011. Malgré les expériences de recherche antérieures déjà développées indépendamment, les deux participantes ont pu, grâce à ce dispositif, implémenter leur travail de recherche à l'international en construisant une solide collaboration scientifique qui a pu se développer dans d'autres domaines de recherche en didactique disciplinaire. Les publications et contributions scientifiques réalisées attestent de la richesse et solidité de la collaboration internationale et soulignent l'efficacité ainsi que les nombreuses retombées du projet PEERS en termes de gain de données et d'élargissement du réseau.
5. Axe « dynamique interculturelle » : Les étudiants ont rencontré plusieurs difficultés essentiellement liées aux différences culturelles et aux exigences scolaires existantes entre les USA et la Suisse. Les étudiants pâtissent d'abord des difficultés de communication à distance et vivent la frustration de ne pas parler la même langue, ce qui provoque en générale quelques malentendus relatifs au manque de compréhension des nuances de la langue anglaise (langue d'usage pour la communication entre les étudiants). Plus tard et lors des échanges en présence, les étudiants ont découvert les réalités scolaires suisse et américaine en réalisant avec stupeur que l'approche pédagogique différait entre les deux Pays. Après la méfiance, les étudiants ont dû composer avec ces réalités afin d'adapter leur leçon aux besoins des élèves et des systèmes scolaires. Tout au long de cette expérience, les étudiants ont graduellement pris conscience des obstacles à franchir pour se comprendre et se soutenir mutuellement. Ce projet d'échange

estudiantin a, sans conteste, considérablement modifié leur regard sur les spécificités culturelles et ce grâce aux obstacles qu'ils ont pu franchir ensemble et aux solutions qu'ils ont su trouver en commun.

D'après les résultats obtenus à travers l'analyse des données récoltées par les professeurs – chercheurs, l'échange a apporté une valeur ajoutée aux étudiants car ils ont acquis une plus-value interculturelle en travaillant ensemble, se stimulant les uns les autres et en utilisant l'échange comme un tremplin dans la construction de contacts professionnels et pour comprendre la dynamique de deux systèmes scolaires. Le dispositif LS et le projet PEERS ont permis aux étudiants de travailler en collaboration autour d'un projet pédagogique commun, de surmonter des difficultés d'enseignement en se confrontant à des erreurs professionnelles, en les constatant et en trouvant des solutions aux échecs. En confrontant leurs idées et en observant la réaction des élèves face à leur leçon, les étudiants ont modifié leur conception de l'enseignement. Ainsi, les étudiants ont développé de multiples compétences pédagogiques et culturelles nouvelles qui ont le potentiel de durer tout le long de leur carrière professionnelle.

6. Axe « effet surgénérateur du projet » : comme pour les deux axes précédents, les participants ont tous souligné l'importance que le projet a eue d'une façon ou d'une autre dans leurs vies respectives. En effet, l'échange PEERS n'a pas seulement modifié leur perception du métier d'enseignant et fait évoluer leurs pratiques professionnelles mais, il a également permis une ouverture vers les pratiques d'un autre pays et a permis d'améliorer leur perception de l'interculturalité. Cela génère de fait un effet miroir et critique sur leur propre pratique. Tous les étudiants suisses ayant participé à ce projet PEERS ont poursuivi le travail commencé avec leurs partenaires américains en le concrétisant sous forme de travail de mémoire ou MSPro et certains d'entre eux ont pris part aux projets PEERS suivants, en tant qu'enseignants d'accueil en mettant leurs propres classes à disposition des nouveaux étudiants. Ces retombées du projet PEERS sont assimilées à la naissance d'un véritable esprit d'apparte-

nance à la communauté scientifique PEERS et créent sans conteste une pérennité des acquis.

4.2. Suivi et analyse d'une collaboration entre deux institutions européennes

Au cours des années académiques 2014-2015 et 2015-2016, deux enseignants-chercheurs – Alain PACHE (HEP Vaud (CH)) et Vincent ROBIN (ESPE d'Aquitaine (FR)) ont saisi, comme pour les docteurs GRIGIONI BAUR et MORAGO, l'opportunité offerte par le programme PEERS d'entamer une collaboration entre leurs institutions respectives. Leur partenariat s'est établi via le champ disciplinaire de l'éducation en vue du développement durable (EDD) dans le cadre de la formation des enseignants.

Le professeur Pache est spécialisé en didactique de la géographie et le professeur Robin possède, quant à lui, une expertise dans le domaine des sciences de l'ingénieur, de sorte que leurs profils sont complémentaires. Cette association s'est donc d'emblée présentée comme une opportunité, dans l'optique d'une réflexion sur les modalités de mise en œuvre de l'EDD à l'école primaire. Par ailleurs, il s'agissait aussi de proposer aux étudiants futurs professeurs des écoles (FR) ou enseignants primaires (CH) une modalité de formation fondée sur le projet et l'échange interculturel. Dès lors, un double enjeu a consisté pour ces protagonistes à d'une part, établir des liens avec le curriculum officiel, et d'une part, à valoriser le projet PEERS dans le cursus des étudiants.

4.2.1. Thématique générale des projets PEERS (étape 1, Figure 3)

L'éducation en vue du développement durable (EDD) correspond à l'insertion contemporaine, dans la sphère scolaire, d'un projet politique porté par le développement durable (DD) (Pache *et al.*, 2011). Il s'agit donc d'un objet qui, dans la plupart des pays européens, a pris une place importante dans les curricula. De fait, dès leur plus jeune âge et tout au long de la scolarité, les élèves sont amenés à appréhender des questions environnementales, économiques et sociales et à être éduqués au choix et à la prise de

décisions (Orange-Ravachol & Doussot, 2013). Ces injonctions institutionnelles affirment toutefois que l'EDD n'est pas une nouvelle discipline, mais plutôt un objectif transdisciplinaire nécessitant une recomposition des disciplines (Audigier, 2001 ; Musset, 2010 ; Vergnolle Mainar, 2011 ; Pache, 2014 ; Audigier, Sgard *et al.*, 2015). Cette recomposition implique de nouvelles situations à étudier, de nouveaux dispositifs et savoirs à construire. Ces derniers peuvent se regrouper autour de cinq catégories (Pache & Robin, 2015) : les savoirs requis pour l'action ; l'identification des valeurs, la pensée complexe, la problématisation et la pensée prospective. D'autres auteurs insistent sur la prise en compte de la dimension émotionnelle liée aux grandes questions d'actualité (Favre, 2008 ; Franc, 2012). D'autres travaux, encore, mettent l'accent sur des finalités éducatives doublement en tension, d'une part entre les pôles d'instruction et de socialisation, et d'autre part, entre les pôles d'émancipation et de conditionnement (Lenoir, 2012 ; Roy & Gremaud, 2017).

Dans la quasi-totalité des institutions formant les enseignants (en formation initiale ou continue), il n'existe pas de modules spécifiques centrés sur la formation à l'EDD. L'EDD est souvent un « objet » abordé dans le cadre des modules de sciences ou de sciences humaines et sociales, c'est notamment le cas à Bordeaux et à Lausanne. Or, l'EDD n'est pas un « objet » comme un autre car il nécessite, comme nous l'avons dit, de nouveaux dispositifs, un travail sur le terrain, un travail collaboratif, et c'est aussi le cas au niveau de la formation des enseignants.

4.2.2. Phases de travail du groupe PEERS (étapes 2 à 6, Figure 3)

Toujours en relation directe avec la thématique « Éduquer en vue d'un développement durable à l'école primaire », le projet PEERS de 2014-2015 s'est focalisé sur la mise en œuvre d'une leçon basée sur le dispositif « *Mystery* » pour appréhender la notion de « systémique » avec les étudiants et celui de 2015-2016 sur l'analyse des usages et des apports d'un *serious game* dédié à l'EDD dans l'enseignement du développement durable.

Au cours des deux projets, la même organisation temporelle a été suivie (Tableau 3), en cohérence avec les modalités prévues initialement dans le dispositif PEERS (Figure 3) :

Étapes	Calendriers 2014-2015 et 2015-2016
1. Choix de la thématique	Projet 14-15 : juin 2014 Projet 15-16 : juin 2015
2a. Recrutement des étudiants	Projet 14-15 : septembre 2014 Projet 15-16 : septembre 2015
2b. Travail à distance (team building) – Étude du curriculum	Projet 14-15 : octobre/novembre 2014 (à distance) Projet 15-16 : octobre/novembre 2015 (à distance)
3. Mobilité in situ n° 1 – Planification d'une leçon	Projet 14-15 : décembre 2014 (présentiel – Agen) Projet 15-16 : décembre 2015 (présentiel – Agen)
4. Travail à distance – Enseignement de la leçon	Projet 14-15 : février/mars 2014 Projet 15-16 : février/mars 2015
5. Mobilité in situ n° 2 – Analyse et réflexion sur le processus de recherche-formation	Projet 14-15 : avril 2014 (présentiel – Lausanne) Projet 15-16 : avril 2015 (présentiel – Lausanne)

Tableau 3. Les principales étapes des projets et les éléments calendaires associés

Les activités principales en regard des différentes étapes des deux projets se déclinent comme suit (Tableau 4) :

Étapes	PEERS 14-15	PEERS 15-16
1. Choix thématique	« Éduquer en vue d'un développement durable à l'école primaire »	« Une progression de l'enseignement de l'EDD, de la classe maternelle (première année primaire, en Suisse) à l'Université »
2a. Sélection des étudiants	Le recrutement des étudiants s'est fait sur la base d'un entretien où les candidats présentaient leurs motivations à la fois pour la thématique étudiée (l'EDD) et pour l'échange interculturel.	
2b. Phase de travail à distance n° 1	Analyse des curricula en EDD et identification des enjeux et thématiques à étudier	

Étapes	PEERS 14-15	PEERS 15-16
3. Phase de travail en groupe in situ n° 1	Choix méthodologique par le groupe des <i>lessons studies</i> (Lewis & Hurd, 2011), (Huang & Shimizu, 2016) et définition des objectifs d'apprentissage	
	Choix de l'apport didactique du dispositif « <i>Mistry</i> » (Leat, 2001), (Schuler, 2005)	Choix de l'apport didactique du <i>serious game</i> « <i>Energy 2020</i> »
4. Phase de travail à distance n° 2	Essai leçon sur terrain d'application en France et en Suisse (3 classes) Captations filmées Prise de notes	
5. Travail en groupe in situ n° 2	Analyse comparative des résultats obtenus et identification des points forts et des points faibles de la leçon et de la posture d'enseignant	

Tableau 4. Synthèse du déroulé des étapes des projets PEERS 2014-2015 et 2015-2016

Si l'on considère l'étape 6 du dispositif PEERS « l'exploitation et la valorisation des résultats » (Figure 3), l'on peut constater que ces projets peuvent être qualifiés de « *success story* » à plus d'un titre. Le projet de 2014-2015 a respectivement donné lieu à la réalisation d'un mémoire professionnel par deux des étudiantes suisses du groupe et à trois communications dans des colloques nationaux et internationaux par les enseignants chercheurs.

- Piguet A., Piguet C., *Une éducation en vue du développement durable centrée sur la pensée systémique. Mise en œuvre d'un « Mystery »* dans deux classes primaires. Mémoire professionnel de fin d'études, 2016.
- Pache A., Robin, V., PEERS (Projet d'étudiants et d'enseignants-chercheurs en réseaux sociaux), *Un dispositif de formation en EDD basé sur la méthode des « Lesson Study »*, Communication présentée au Colloque du Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignants, Université de Genève, 2015.
- Pache A., Robin V., PEERS (Projet d'étudiants et d'enseignants-chercheurs en réseaux sociaux), *Un dispositif de formation en EDD basé sur la méthode « Lesson study »*, *Actes du congrès « Pratiques et formations dans les éducations à... »*, Hammamet, Tunisie, 2015.

- Pache A., Robin V., *Teaching Education for Sustainable Development*, Communication présentée au PEERS Summer Symposium, HEP Vaud Lausanne, 2015 (comme prévu dans le dispositif PEERS, étape 7, Figure 3).

Le projet de 2015-2016 a quant à lui débouché sur un mémoire professionnel réalisé par deux étudiants suisses, un mémoire professionnel côté français et du côté des enseignants-chercheurs, à la présentation de leurs travaux dans différents colloques et la publication de l'un de leurs articles dans une revue suisse

- Chappuis S., Sürmely N., *Peut-on éduquer en vue d'un développement durable à l'aide d'un serious game ?*, Mémoire professionnel de fin d'études, 2017.
- Sudrie L., *De l'usage des cartes mentales et des serious games dans le cadre de l'EDD*, Mémoire professionnel de fin d'études, 2016.
- Pache A., Robin V., *Éducation en vue d'un développement durable et formation des enseignants : analyse d'une leçon dans les contextes français et suisse*, *Actes du 18^e Congrès AMSE-AMCE-WAER « Teaching and Training for Tomorrow »*, Eskisehir, Turquie, 2016.
- Robin V., Pache A., Perpignan C., Dessagne D., *Serious games to promote Education for Sustainable Development, a French and Swiss experimentation*, *Proceedings of the IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON 2017)*, Athens, Greece, 2017.
- Pache A., Robin V., *Coupler les dispositifs PEERS (Projet d'étudiants et d'enseignants-chercheurs en réseaux sociaux) et Lesson study pour enrichir les dispositifs de formation en EDD*, *Revue suisse des Hautes Écoles pédagogiques : « La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable »*, n° 22, pp. 177-193, 2017.

4.2.3. Synthèse

4.2.3.1. Les difficultés rencontrées au cours des projets du point de vue des étudiants

Les difficultés rencontrées par les étudiants peuvent être classées en trois catégories :

- La communication au sein du groupe international ;
- La mise en œuvre des propositions pédagogiques (leçons) dans les classes, lieux de stage des étudiants impliqués dans les projets ;
- L'analyse des activités de mise en œuvre dans les classes mais aussi l'analyse du projet lui-même (organisation, déroulé, etc.).

Sur le plan communicationnel, il ne s'est pas toujours avéré simple de communiquer à distance via les nouvelles technologies. De fait, les calendriers respectifs n'étant pas similaires, il fut difficile de planifier des plages de travail en commun en dehors des semaines de travail présentiels. En conséquence, un certain déséquilibre au niveau de la participation des étudiants s'en est ressenti dans l'élaboration des leçons (en particulier la première année sur le dispositif « *Mystery* ») et dans la finalisation du plan de leçon). Cela a eu comme conséquence de perturber l'esprit de camaraderie prévalant au début du projet. Cependant, l'utilisation d'un espace informatique commun sous forme de *Dropbox* a constitué un adjuvant important, celle-ci permettant à chacun de non seulement consulter les documents communs mais également de suivre l'évolution du projet.

Sur le plan de l'enseignement, au cours du premier projet, les étudiants ont été désarçonnés par les difficultés rencontrées par les élèves dans les domaines suivants : la reconstruction de la problématique, l'élaboration des hypothèses, l'organisation d'une enquête et la présentation du résultat de celle-ci. Ces éléments n'avaient sans aucun doute pas été suffisamment anticipés, ce qui n'a pas facilité les régulations. En outre, un accent démesuré a été porté sur le produit attendu – un poster ou des présentations orales suivant les projets – au détriment du processus d'apprentissage, fait de débats, de choix et de désaccords. Au cours du second projet, les étudiants ont, dans la première leçon, passé

beaucoup de temps à expliquer le jeu. Par la suite, ils ont réalisé que les élèves pouvaient découvrir librement le jeu et qu'un temps était indispensable, à la fin de la séance, pour faire des liens entre les scénarii du jeu et les dimensions du développement durable. Les étudiants ont par ailleurs eu de la peine à déconstruire le jeu, autrement dit à identifier le modèle de durabilité sous-jacent – en l'occurrence un modèle de durabilité faible (Von Stokar & Steinmann, 2004).

En ce qui concerne la communication entre les différents partenaires, celle-ci a beaucoup mieux fonctionné que lors du projet précédent. Cela s'explique en partie par la motivation des étudiants ayant participé au projet, mais aussi par la vigilance accrue des enseignants-chercheurs sur cet aspect.

Eu égard aux analyses effectuées, les enseignants-chercheurs ont pu se rendre compte des difficultés d'appropriation de certains concepts dans le chef des étudiants. Nonobstant le fait que l'EDD et la pensée systémique sont des objets complexes nécessitant une appropriation dans la durée, certains étudiants ne maîtrisent pas la conduite d'une analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage. De la même façon, les étudiants ne sont pas préparés à mener un projet et à l'analyser tout « en le faisant ». Ce constat fait sans doute suite à une lacune dans la formation initiale des enseignants qu'il convient de pallier, les futurs enseignants étant de plus en plus amenés à pratiquer des pédagogies sous forme de projet.

4.2.3.2. Suivi du projet et analyse de son déroulé

Considérant les six principaux points de vigilances et axes d'amélioration suivis lors des deux projets PEERS entre la HEP Vaud (CH) et l'ESPE d'Aquitaine (FR), il ressort par rapport aux axes :

1. Axe « logistique » : qu'au fil de leurs expériences PEERS, les enseignants impliqués ont de plus en plus de facilités avec les aspects logistiques, de par l'expérience acquise mais également par un accompagnement institutionnel renforcé. Bien qu'un réel effort de clarification de certaines procédures ait été opéré il s'agit de le poursuivre et

ce plus précisément envers les enseignants s'impliquant dans la démarche PEERS pour la première fois.

2. Axe « méthodologique » : que les efforts d'explicitation de la démarche PEERS portent leurs fruits. De même, les documents mis à disposition s'avèrent utiles en ce qui concerne la compréhension globale du dispositif. Néanmoins, la gestion « quotidienne » des projets se construit un peu par tâtonnements. Cela s'explique sans doute par le changement des étudiants chaque année impliquant la reconstruction renouvelée des éléments informels de la collaboration.
3. Axe « travail collaboratif à distance » : que les modalités de mise en œuvre pratique du travail collaboratif à distance ne sont pas toujours chose évidente. Le problème principal ne tient pas tant aux outils (les étudiants et les enseignants maîtrisant assez bien les outils mis à leur disposition) mais bien aux aspects calendaires. Les contraintes d'emploi du temps (concours, examens, stages, vacances scolaires, etc.) rendent parfois mal aisée la communication et les échanges aux moments opportuns. De surcroît, peu de traces écrites des échanges (compte-rendu, etc.) subsistent au-delà du projet. Une piste d'amélioration consisterait sans doute à mieux formaliser les issues de ces rencontres (ordre du jour, compte-rendu validé par tous).
4. Axe « recherche » : que les activités de recherche menées dans le cadre des PEERS ont été très riches notamment au vu du nombre de communications effectuées dans des colloques ou encore de publications dans des revues. L'étude a également révélé que d'autres aspects moins tangibles sont à prendre en considération tels que : l'évolution thématique du champ de recherche des enseignants-chercheurs, l'élargissement de leurs réseaux, la « découverte » de nouvelles communautés scientifiques, etc.
5. Axe « dynamique interculturelle » : que les enseignants et les étudiants impliqués dans le projet mettent en avant cet axe comme un élément central. L'importance des échanges et la découverte d'un autre pays, d'une autre

culture, d'un autre système scolaire, d'autres modalités d'enseignement, etc. sont systématiquement mis en avant par l'ensemble des participants.

6. Axe « effet surgénérateur du projet » : les participants ont quasiment tous mentionné que le projet avait d'une façon ou d'une autre modifié leur perception de leur métier, leur avait permis d'évoluer que ce soit au plan professionnel ou personnel.

5. Synthèse et conclusion

Après six années d'existence du programme, les 71 projets PEERS ont permis aux enseignants-chercheurs accompagnés de leurs étudiants d'aborder dans le champ de l'éducation des thématiques disciplinaires couvrant un large spectre. Le suivi de projets PEERS au cours des années universitaires 2014-2015 et 2015-2016 et qui perdure aujourd'hui, a permis de mettre en évidence assez finement le cheminement concret d'un groupe PEERS tout au long du projet et d'en affiner le dispositif.

D'un point de vue « méthodologique », les premiers retours d'expérience et l'évaluation plus formelle de projets entre 2014 et 2016 montrent que le cadrage proposé dans le dispositif PEERS semble globalement très satisfaisant bien que des ajustements sur les procédures connexes aux PEERS ou en termes de communication et de valorisation institutionnelles des projets constitueraient une piste d'amélioration. Les projets PEERS encouragent et favorisent la collaboration et la co-construction de connaissances nouvelles entre les acteurs des institutions impliqués mais aussi avec les acteurs de « terrain » dans les écoles qui indirectement par le biais des étudiants en stage participant aux projets. Les participants ne semblent pas connaître de difficultés pour s'approprier le déroulement global du projet. Par contre, mener le projet au quotidien nécessite de mettre en œuvre des grandes facultés d'adaptation. En effet, les contraintes inhérentes au projet sont souvent « nouvelles » pour les enseignants-chercheurs comme pour les étudiants et ils ont alors parfois du mal à s'adapter aux différentes situations (organiser un projet sur une année universitaire, organiser un travail international à distance, etc.). De la même façon, les institutions peuvent rencontrer des

difficultés pour appréhender l'ensemble des implications du programme sur leur structure. La participation institutionnelle au programme PEERS implique également une mise en adéquation institutionnelle afin de garantir l'accompagnement structurel des PEERS. Ainsi, d'un point de vue méthodologique, même si les guides méthodologiques et les outils d'accompagnement sont un réel progrès, des efforts doivent-ils encore être consentis pour accroître encore l'efficacité du programme et du dispositif PEERS.

Au lancement du programme, le dispositif et sa mise en œuvre semblant assez simple pour ses concepteurs et ceux-ci se reposant sur la capacité des participants (enseignants-chercheurs notamment) à s'auto organiser, la logistique du projet a été sous-évaluée en termes de difficulté identifiée dans le déroulement du programme. Cependant, les retours d'expérience et le suivi des projets PEERS entre 2014 et 2016 ont montré que la logistique constitue pourtant un facteur prépondérant dans la réussite d'un projet. Sur ce point bien précis de la logistique, au-delà de la mise en place d'un contexte favorable au déroulement d'un projet (accompagnement humain, matériel, financier et administratif), l'une des conclusions de ces premières années d'expérimentation est que l'expérience « PEERS » acquise par les acteurs (en particulier des enseignants-chercheurs) représente un aussi facteur prépondérant de succès de déroulement du projet. En effet, les habitudes et les bonnes pratiques acquises au fil des projets inhérentes à la logistique et la gestion de projet participent à accroître les retombées du projet en termes de livrables.

Au niveau de la « recherche », l'expérience montre que le projet peut engendrer des retombées immédiates (i.e. au cours du projet) que ce soit en termes d'évolution scientifique des participants ou de productions scientifiques notamment. Mais c'est surtout sur les moyen et long termes qu'elles seront le plus visibles, une collaboration scientifiquement fructueuse en recherche s'inscrivant dans la durée. En effet, il faut apprendre à se connaître, à identifier ses points de convergence et de divergence, à trouver un axe de recherche commun, à mener un projet de recherche pour enfin pouvoir le valoriser ce qui nécessite l'implication à long terme dans la collaboration. Il ressort de nos premières analyses que le programme PEERS favorise de fait les liens formation-re-

cherche dans le cursus de formation des étudiants ainsi que l'élargissement des réseaux scientifiques des enseignants-chercheurs grâce notamment à la diffusion des résultats obtenus au travers de divers canaux (posters, communications, publications dans des revues scientifiques ou professionnelles). Tout ceci ne peut s'évaluer et s'estimer au mieux que sur du moyen voire long terme.

En ce concerne le travail collaboratif à distance, l'intérêt des outils collaboratifs et des *wikis* pour favoriser les apprentissages a été démontré depuis plus d'une dizaine d'années dans le domaine de l'enseignement universitaire (Sherer *et al.*, 2003 ; Feng et Beaumont, 2010) et dans les formations et pratiques professionnelles (Silva et Ben Ali, 2010 ; Samarawickrema *et al.*, 2010), notamment de la formation des enseignants (NCTA, 2005 ; Hutchison et Colwell, 2012). Les projets PEERS viennent renforcer cette idée dans le sens où la « bonne » utilisation des TIC s'avère être un élément central et conditionne la réussite du programme d'échange. Même si les outils de suivi et d'évaluation déployés doivent être affinés, les retours de leur usage montrent un impact tant sur la productivité des étudiants que sur la qualité des productions partagées en public. Ceci peut s'expliquer, comme l'a décrit Carroll (Carroll, 2013) par l'observation des travaux des autres participants préalablement déposés mais aussi par l'importance de l'image de soi donnée au groupe au travers des productions partagées. Bien que constituant un facteur de succès, les limites de cet apport, largement décrites depuis les premières expériences d'apprentissages avec les *wikis* (Bandura, 1977), sont bien présentes : organisation de la collaboration, capitalisation des échanges, etc. Nous avons pu identifier des variations dans le choix des outils collaboratifs utilisés et avons abouti au même constat. Ainsi, savoir se servir « pratiquement » d'un outil logiciel, n'en conditionne pas un usage efficace et efficient dans la situation particulière d'un projet de type PEERS. Un besoin de formation accru des participants au travail collaboratif à distance pourrait se déployer sur base des recommandations pour améliorer l'efficacité des formations collaboratives à distance proposées par de nombreuses institutions d'enseignement ou de formation (par exemple : Gonon, 2008).

Enfin, en termes de dynamique interculturelle et d'effet sur-générateur du projet, d'un point de vue purement professionnel, nous constatons un renforcement des liens « formation-recherche » dans les parcours de formation des étudiants et un élargissement des réseaux scientifiques des enseignants-chercheurs. Au plan « personnel », le dispositif PEERS favorise les « échanges interculturels » au sein du groupe international lors des rencontres *in situ* au moyen de l'hébergement chez les partenaires mais également la réalisation d'activités socio-culturelles en marge du programme de travail (Morago & Grigioni, 2017). La taille restreinte des groupes PEERS semble propice à instaurer une dynamique de groupe et soutenir l'intensité des interactions. Un fort impact « sociétal » est également à considérer puisque chaque enseignant-chercheur sera amené à former au cours de sa carrière professionnelle des centaines, voire des milliers d'étudiants, qui eux-mêmes seront amenés à former à leur tour tout autant voire plus d'élèves. Nous pressentons que l'expérience acquise contribuera indirectement à former de futurs citoyens ouverts au « vivre ensemble » dans un monde globalisé et interconnecté.

Dans ce chapitre, le lecteur a pu prendre connaissance de l'histoire et de l'évolution du programme PEERS de sa genèse en 2011 à sa phase de maturité en cours. Cette évolution a été formalisée selon une approche écosystémique enrichie par les retours réflexifs de quatre enseignants-chercheurs ayant conduit à plusieurs un projet PEERS entre 2014 et 2016.

Sur base des axes d'analyse mis en avant dans les chapitres et lignes qui précèdent et forts des cinq années d'existence du programme PEERS aujourd'hui en sa phase III de maturité, nous avons décidé – dans le cadre du partenariat stratégique ERASMUS+ KA2 (2015-1-BE01-KA203-013189 – d'une part, de mener une large enquête de satisfaction auprès des étudiants ayant pris part au programme lors de l'année académique 2016-2017, et d'autre part, de réaliser une étude d'impact dans une même logique d'amélioration continue de la démarche PEERS auprès de l'ensemble des enseignants-chercheurs ayant participé au programme, à une ou plusieurs reprises, de l'année académique 2011-2012 à 2015-2016.

Il s'agit dans les chapitres 3 et 4 qui suivent d'enrichir la connaissance du programme PEERS, d'en mesurer ses effets suivant les 6 axes précédemment définis et de permettre aux protagonistes du partenariat stratégique européen de proposer des pistes d'amélioration utiles du dispositif. Cette évaluation ne pouvait uniquement reposer sur une observation en surplomb. Dans cette optique, nous avons choisi de dresser un état des lieux en utilisant une méthode de récolte de données basée sur l'analyse de deux questionnaires. Le premier consiste en une enquête de satisfaction réalisée auprès de 144 étudiants ayant effectué un projet PEERS durant l'année académique 2016-2017. Le second en une étude d'impact réalisée auprès des 66 enseignants-chercheurs ayant conduit un projet PEERS à une ou plusieurs reprises de l'année académique 2011-2012 à 2015/16.

Les chapitres 3 et 4 ont donc pour objectif de présenter ce double processus d'évaluation en revenant sur la méthodologie qui a présidé à la réalisation des deux questionnaires, en présentant la structure de ces derniers (en cohérence avec les points de vigilances et axes d'amélioration identifiés plus haut) et en proposant une analyse des résultats qu'ils ont permis de rassembler. L'enjeu consiste pour les auteurs à dépasser la simple accumulation de résultats chiffrés pour parvenir à leur objectivation en dépliant systématiquement l'information présentée pour mieux en saisir la valeur et les effets.

6. Références bibliographiques

- Audigier F., Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In C. Gohier & S. Laurin (Eds), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Québec, Éditions logiques, pp. 141-192, 2001.
- Audigier F., Sgard A., Tutiaux-Guillon N., *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2015, 206 p.
- Bandura A., *Social learning theory*, Englewood Cliffs, N.J, Prentice & Hall INC, 1977.

- Bryan L. A., Atwater M. M., Teacher beliefs and cultural models : A challenge for science teacher preparation programs, *Science Education*, Vol. 86, n° 6, pp. 821-839, 2002.
- Calderhead J., The nature and growth of knowledge in student teaching, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 7, n° 5, pp. 531-535, 1991.
- Carroll J.A., Diaz A., Meiklejohn J., Newcomb M., Adkins B., Collaboration and competition on a wiki : the praxis of online social learning to improve academic writing and research in under-graduate students, *Australasian journal of educational technology*, Vol. 29, n°4, pp. 513-525, 2013.
- De Rosnay J., *Le Macroscopie : vers une vision globale*, Éditions du Seuil, Prix de l'Académie des sciences morales et politiques, 1975, 296 p.
- Deming W.E., *Out of the Crisis*, MIT Center for Advanced Engineering Study, 1986, 528 pp.
- Favre D., L'intérêt de l'introduction du DD dans les systèmes de formation... pour sortir de la logique de l'immédiateté, *Pour*, Vol. 3, n° 198, pp. 68-74, 2008.
- Feng S., Beaumont C., Evaluating the use of a wiki for collaborative learning. *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 47, n° 4, pp. 417-431, 2010.
- Fernandez M., Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, Vol. 26, n°2, pp. 351-362, 2010.
- Franc S., *Savoirs, affectivité et comportements : articulation de trois dimensions pour comprendre comment se construisent les apprentissages dans le contexte de l'éducation à la biodiversité. Le cas de l'étude d'arthropodes à l'école primaire en France*. Thèse de Doctorat des Universités Montpellier II et de Sherbrooke, 2012.
- Gilles J.L., *Linking Research and Training in Internationalization of Teacher Education with the PEERS Program: Issues, Case Studies and Perspectives*, Peter Lang (Eds), DOI : <http://dx.doi.org/10.3726/b11697>, 2017, 371 p.

- Gonon I., Guide pratique du travail collaboratif en communautés virtuelles d'apprentissage, Campus virtuel TIC, Limoges, 2008 [Consulté le 28/09/2017]. Disponible sur Internet : http://www.tic.unilim.fr/documents/guide_travailcoll_2008.pdf.
- Huang R., Shimizu Y., Improving teaching, developing teachers and teacher educators, and linking theory and practice through lesson study in mathematics: an international perspective, *Mathematics education*, Vol. 48, pp. 393-409, 2016.
- Hutchison A., Colwell J., Using a wiki to facilitate an online professional learning community for induction and mentoring teachers, *Education and Information Technologies*, Vol. 17, n°3, pp. 273-289, 2012.
- Kagan D., Professional growth among preservice and beginning teachers, *Review of Educational Research*, Vol. 62, pp. 129-169, 1992.
- Leat D., *Thinking through Geography*, London, Chris Kington Publishing, 2011, 184 p.
- Le Moigne J. L., *La modélisation des systèmes complexes*, Dunod, Serie AFCET systèmes, 1990, 178 p.
- Lewis C. C., Hurd J., *Lesson study step by step. how teacher learning communities improve instruction*, Portsmouth, NH, Heinemann Eds., 2011, 176 p.
- Lenoir Y., L'interaction instruction-socialisation dans le cadre d'une globalisation néolibérale : quelles finalités de l'éducation scolaire dans une perspective interculturelle ?, In Y. Lenoir & F. Tupin (Eds), *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes*, Paris, L'Harmattan, pp. 41-85, 2012.
- Lortie D., *Schoolteacher : A sociological study*, Chicago, University of Chicago, 2nd edition, 1975, 308 p.
- Marx H., Moss D., Please mind the culture gap: intercultural development during a teacher education study abroad, *Journal of Teacher Education*, Vol. 62, n° 1, pp. 35-47, 2001.

- Morago S., Grigioni S., Intercultural competencies and teaching diverse learners, in J.L. Gilles (Eds), *Linking Research and Training in Internationalization of Teacher Education with the PEERS Program: Issues, Case Studies and Perspectives*, Peter Lang Ed., 2017, 371 p.
- Musset M., L'éducation au développement durable, *Dossier d'actualité de la VST*, n° 56, 2010 [Consulté le 28/09/2017]. Disponible sur Internet : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/56-septembre-2010-integrale.pdf>.
- NCTA – National Commission on Teaching and America's Future, 2005. Induction into learning communities. Washington, DC [Consulté le 28/09/2017]. Disponible sur Internet : www.nctaf.org.
- Nespor J., The role of beliefs in the practice of teaching, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 19, n° 4, pp. 317-328, 1987.
- Orange-Ravachol D., Doussot S., Engager l'école dans l'EDD risque-t-il de la dédisciplinariser ?, *Penser l'éducation (hors série)*, pp. 81-96, 2013.
- Pache A., Bugnard P.-P., Haeberli P., Éducation en vue du développement durable, école et formation des enseignants : enjeux, stratégies, pistes, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, Neuchâtel : CDHEP, Vol. 13, 2011.
- Pache A., *L'alimentation à l'école. Enseigner une géographie renouvelée*, Presses universitaires de Rennes, 2014, 360 p.
- Pache A., Robin V., PEERS (Projet d'étudiants et d'enseignants-chercheurs en réseaux sociaux) : un dispositif de formation en EDD basé sur la méthode « Lesson Study », *Actes du Colloque international « Pratiques et Formations dans les Éducatons à... »*, Hammamet, Tunisie, 2015.
- Pajares M., Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, Vol. 62, n° 3, pp. 307-332, 1992.
- Ricks T., Process reflection during Japanese lesson study experiences by prospective secondary mathematics teachers, *Journal of Mathematics Teacher Education*, Vol. 14, n° 4, pp. 251-267, 2011.

- Robin V., Rose B., Girard P., Modelling collaborative knowledge to support engineering design project manager, *Computers in Industry*, Vol.58, n° 2, pp. 188-198, 2007.
- Roy P., Gremaud B., Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. Formation et pratiques d'enseignement en questions, *La revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, n° 22, pp. 99-124, 2017.
- Samarawickrema G., Benson R., Brack C., Different spaces : staff development for web 2.0, *Australasian journal of educational technology*, Vol. 26, n° 1, pp. 44-49, 2010.
- Schuler, S., Mysterys als Lernmethode für globales Denken, *Praxis Geographie*, Vol. 4, pp. 22-27, 2005.
- Sherer P. D., Shea T. P., Kristensen E., online communities of practice: a catalyst for faculty development, *Innovative higher education*, vol. 27, n° 3, pp. 183-194, 2003.
- Shewhart W.A., *Economic Control of Quality of Manufactured Product*, American Society for Quality, 1980, 521 p.
- Silva F., Ben Ali A., Emergence du travail collaboratif, nouvelles formes d'organisation du travail. *Revue Management et avenir*, Vol. 6, n° 3, pp. 340-365, 2010.
- Vergnolle Mainar C., *La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue*, Presses universitaires de Rennes, 2011, 184 p.
- Von Stockar T., Steinmann M., *Le développement durable en Suisse : bases méthodologiques*. Berne, DDC / ARE, 2004.
- Zeichner K.M., Tabachnick B.R., Densmore K., 1987. Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (Eds), *Exploring Teachers' Thinking*, London, Cassell, pp. 21-59, 1987.

Chapitre 3

Évaluation de la satisfaction des participants au programme PEERS en 2016-2017 dans le cadre du partenariat stratégique

Auteurs du chapitre (premiers auteurs et co-auteurs par ordre alphabétique)

*Pierre RAMELOT^a, Anne-Catherine VIEUJEAN^b
et Thierry DIAS^a, Denis SAINT-AMAND^b.*

^a Haute école pédagogique Vaud – 33 Avenue de Cour – 1014 Lausanne – Suisse

^b Haute École de la Ville de Liège, 2 Rue Hazinelle, 4000 Liège – Belgique

1. Note méthodologique

Arrivé en phase III « maturité » du programme PEERS, nous avons estimé qu'une enquête permettant de mesurer la satisfaction des étudiants parties prenantes des projets PEERS s'étant déroulés en Europe et hors Europe se révélait indispensable en vue de disposer d'une population statistique significative. Ainsi, l'enquête menée vise-t-elle à recueillir leur opinion sur l'efficacité, la signification et les apports de ce dispositif. Une telle enquête de satisfaction permet de mettre en lumière les points forts du dispositif, de renforcer la prise de conscience des attentes de ce public et ainsi de favoriser la mise en place d'un système de régulation visant à accroître la fonctionnalité du dispositif, d'identifier et de prévenir les éventuels écueils.

1.1. Population

L'enquête de satisfaction porte sur l'ensemble de la population étudiante (N=144) ayant pris part à un des vingt-quatre

projets PEERS en Europe ou hors Europe (4) lors de l'année académique 2016-17. Cette enquête a été menée dans le respect de l'anonymat de l'individu y prenant part.

1.2. Axes d'évaluation

Nous avons construit l'enquête de satisfaction en fonction des six points de vigilances et axes d'amélioration/évaluation définis au chapitre précédent : axes logistique, méthodologique, travail collaboratif à distance, recherche, dynamique interculturelle et, plus généralement, impression d'ensemble relative à l'expérience, à ses apports et à ses acquis (effet surgénérateur du projet). À chacun des vingt-sept items, l'étudiant devait se positionner en fonction de son degré d'adhésion à l'affirmation proposée sur une échelle de Likert traditionnellement utilisée dans la réalisation d'enquête de satisfaction allant de 1 (« Pas du tout d'accord ») à 5 (« Entièrement d'accord »).

1.2.1. Axe 1 : « logistique »

Sur ce premier axe, les acteurs sont invités à faire part de leur opinion concernant le rôle de leur institution dans le bon déroulement du projet, en amont de celui-ci et durant sa réalisation. Il s'agit notamment de mesurer si les étudiants estiment que leur institution leur a fourni un véritable support permettant une inscription effective dans le dispositif, en favorisant l'accès à ce dernier par un financement éventuel ou par un accompagnement administratif. Cet axe vise également à étudier la façon dont l'institution a assuré la mise à disposition des ressources matérielles nécessaires à la bonne tenue des PEERS ; de connaître l'opinion des participants sur la façon dont les institutions ont contribué à l'optimisation des conditions d'accueil des partenaires ; d'appréhender le ressenti face aux modalités de logement et, enfin, de vérifier dans quelle mesure le programme socioculturel avait répondu aux attentes des acteurs (Tableau 5).

ITEMS PORTANT SUR L'AXE "LOGISTIQUE"	
<i>item 1:</i>	L'institution a été un élément facilitateur dans le déroulement du projet (financement, accompagnement administratif, ...).
<i>Item 2:</i>	L'institution a mis à disposition les ressources matérielles nécessaires à la réalisation.
<i>Item 3:</i>	Les institutions ont créé les conditions favorables d'accueil des partenaires.
<i>item 4:</i>	La modalité de logement a été satisfaisante.
<i>Item 5:</i>	Le programme socio culturel a répondu à mes attentes.

Tableau 5. Items portant sur l'axe « Logistique »

1.2.2. Axe 2 : « Méthodologique »

Sur cet axe, nous visons plus particulièrement à évaluer la lisibilité d'ensemble du projet PEERS, c'est-à-dire la manière dont celui-ci a pu être clairement reçu, compris et pensé par ses acteurs (Tableau 6). Il s'agit tout d'abord de mesurer la façon dont les étudiants perçoivent les objectifs du dispositif grâce à une formulation explicite de l'enseignant-chercheur permettant de dégager les enjeux en matière de pédagogie du projet, de travail collaboratif à distance, de recherche et d'interculturalité. Nous souhaitons également connaître le sentiment des étudiants en ce qui concerne la capacité des PEERS à s'inscrire dans une dynamique de recherche collective dans laquelle l'enseignant-chercheur joue un rôle d'accompagnateur.

L'item suivant porte sur la manière dont le PEERS a pu induire un ensemble de tâches dans lesquelles les participants ont pu s'impliquer et jouer un rôle actif. Enfin, les deux derniers items tiennent à la façon dont les étudiants envisagent les effets concrets de l'expérience PEERS. Il s'agit tout d'abord d'appréhender leur apport en termes d'acquisition de ressources telles que : savoirs, savoir-faire et savoir-être (les PEERS se sont-ils révélés des outils permettant aux futurs enseignants de s'améliorer dans leur manière d'adopter une posture d'enseignant, dans leur capacité à développer des pratiques réflexives, dans leurs capacités à décider, planifier, coordonner, collaborer ou négocier ?). Il convenait, enfin, d'évaluer la façon dont le dispositif a permis d'atteindre les objectifs initialement fixés et a donné lieu à une production concrète, telle qu'un article dans revue pédagogique, un poster, une présentation ou une communication à colloque, un portfolio, un dossier ou le développement d'un(e) partie de mémoire/TFE.

Les items 6 à 10 ont été rédigés en fonction des éléments qui caractérisent la pédagogie du projet (l'articulation entre recherche et formation, la capacité à gérer des projets scientifiques internationaux, la politique de publication, la gestion des groupes classes interculturels, la collaboration à distance par les TIC et le recul réflexif).

ITEMS PORTANT SUR L'AXE "METHODOLOGIQUE"	
<i>Item 6:</i>	Le projet était doté d'objectifs clairement annoncés par l'enseignant-chercheur (pédagogie du projet, travail collaboratif à distance, recherche et interculturelité).
<i>Item 7:</i>	Le projet a rencontré des objectifs collectifs de recherche dans lequel l'enseignant-chercheur a joué un rôle de support.
<i>Item 8:</i>	Le projet a induit un ensemble de tâches dans lesquelles l'ensemble des participants a pu s'impliquer et jouer un rôle actif.
<i>Item 9:</i>	Le projet a conduit à l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être (adopter une posture d'enseignant, analyser et améliorer la pratique professionnelle, décider, ...)
<i>Item 10:</i>	Le projet a permis l'atteinte des objectifs visés et a été concrétisé par une production (article dans revue pédagogique, poster, présentation, communication à colloque, portfolio, dossier, mémoire/TFE).

Tableau 6. Items portant sur l'axe « Méthodologique »

1.2.3. Axe 3 : « travail collaboratif à distance »

Le troisième axe de l'enquête a pour objet le versant pratique du travail collaboratif à distance, qui constitue l'une des spécificités des projets PEERS. Au travers des items proposés, les répondants sont amenés à se prononcer sur l'efficacité de ce type d'échanges, en s'exprimant successivement sur la manière dont le travail collaboratif à distance a permis le partage de ressources pédagogiques ; sur la façon dont celui-ci a favorisé l'instauration d'une dynamique collective permettant l'augmentation de la productivité et la réalisation des tâches ; a contribué au développement des compétences personnelles de l'étudiant en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) (Tableau 7).

Les Items 11 à 13, repris ci-après, ont été formulés afin de recouper deux des éléments conditionnant l'efficacité d'un réseau collaboratif selon Alter (Alter, 2013) : d'une part, la capacité et l'aptitude des individus à échanger et à partager, et d'autre part, les capacités du réseau à répondre aux objectifs et aux attentes collectives et individuelles de ses membres, notamment dans notre cas par l'appropriation individuelle de compétences liées à l'utilisation des TIC.

ITEMS PORTANT SUR L'AXE "COLLABORATION A DISTANCE"	
<i>Item 11:</i>	Le travail collaboratif à distance a permis le partage de ressources pédagogiques.
<i>Item 12:</i>	Le travail collaboratif à distance a permis de dynamiser le travail de groupe et d'augmenter la productivité dans les tâches à réaliser.
<i>Item 13:</i>	Le travail collaboratif à distance a permis de développer mes compétences en lien avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Tableau 7. Items portant sur l'axe « Collaboration à distance »

1.2.4. Axe 4 : « Recherche »

Le quatrième axe concerne le versant recherche des PEERS, et fait appel à l'opinion des répondants sur la façon dont le dispositif leur a permis de s'inscrire dans une démarche réflexive en matière de posture pédagogique (Tableau 8). Le premier item tient à l'impression ressentie face à la clarté et l'effectivité d'une telle démarche : l'étudiant estime-t-il qu'une problématique a été identifiée par le groupe et que des hypothèses ont été formulées afin d'appréhender cette dernière ? Il s'agit également d'évaluer l'établissement d'un cadre heuristique : l'étudiant et ses pairs ont-ils eu la possibilité de consulter des ressources issues de recherches relatives à leur objet d'étude et d'échanger à ce sujet ? Des outils ont-ils été élaborés et expérimentés sur le terrain ? Ont-ils permis d'atteindre des résultats qui ont fait l'objet d'une analyse ? Il convient également de se pencher sur les conclusions éventuelles apportées à la réflexion et à leur formulation explicite. Enfin, le dernier et cinquième item invitent l'étudiant à s'exprimer sur la valorisation éventuelle de cette recherche sur l'un des supports traditionnellement dévolus à la pratique (de l'article au TFE, en passant par la communication ou le poster). La rédaction des items 14 à 18 s'inspire des grandes étapes que suivent un projet de recherche en sciences humaines et sociales telles qu'évoqué par Lamoureux (Lamoureux, 2003) et Giroux et Tremblay (Giroux et Tremblay, 2009).

ITEMS PORTANT SUR L'AXE "RECHERCHE"	
<i>Item 14:</i>	La problématique/question de recherche a été identifiée par le groupe et des hypothèses ont été émises.
<i>Item 15:</i>	Les ressources issues de la littérature de recherche ont été consultées et partagées.
<i>Item 16:</i>	Des outils ont été construits dans le cadre de la recherche et expérimentés sur le terrain et ont conduit à une analyse de résultats.
<i>Item 17:</i>	Des conclusions de recherche ont été tirées.
<i>Item 18:</i>	Une valorisation de la recherche a été effectuée (article dans revue pédagogique, poster, présentation, communication à colloque, portfolio, dossier, mémoire/TFE).

Tableau 8. *Items portant sur l'axe « Recherche »*

1.2.5. Axe 5 : « Dynamique interculturelle »

Les Items proposés sur le cinquième axe « Dynamique interculturelle » tendent à recueillir les sentiments éprouvés par les étudiants en ce qui concerne le rôle joué par les PEERS dans un double mouvement de découverte de l'autre et d'ouverture à des pratiques culturelles inconnues (Tableau 9). Il s'agit d'abord de collecter leurs avis en ce qui concerne la façon dont le dispositif leur a permis de s'intéresser aux coutumes et valeurs des personnes du pays hôte pour ensuite mesurer si ce projet constitue, à leurs yeux, un moyen de dépasser leurs propres normes et valeurs culturelles, mais aussi un vecteur stimulant le dépassement de leurs éventuels préjugés. Toujours portée par la nécessité de questionner les apports des PEERS en matière de pratiques réflexives, l'enquête appelle également les étudiants à se prononcer sur la capacité du dispositif à favoriser l'objectivation des normes culturelles de chacun mais également à exprimer leur opinion sur la façon dont l'expérience a été menée dans un souci de rapport égalitaire entre les deux groupes et d'atteinte solidaire des objectifs.

Les items 19 à 23, figurant ci-après, ont été construits sur base des comportements caractérisant – selon les auteurs (Ruben, 1985 ; Deresky, 2006) – l'efficacité interculturelle, à savoir : le respect vis-à-vis de l'autre à travers la communication non-verbale, les réactions non empreintes de préjugés, la relativisation de ses propres connaissances, perceptions, croyances..., l'empathie, le management de l'interaction, tolérance à l'ambiguïté, la flexibilité dans les comportements.

ITEMS PORTANT SUR L'AXE "DYNAMIQUE INTERCULTURELLE"	
<i>Item 19:</i>	La dynamique interculturelle a permis de s'intéresser aux coutumes et valeurs des personnes du pays hôte.
<i>Item 20:</i>	La dynamique interculturelle a conduit à dépasser mes propres normes et valeurs culturelles.
<i>Item 21:</i>	La dynamique interculturelle a stimulé le dépassement de mes éventuels préjugés.
<i>Item 22:</i>	La dynamique interculturelle a favorisé l'objectivation des normes culturelles de chacun.
<i>Item 23:</i>	La dynamique interculturelle a été menée dans un souci de rapport égalitaire entre les deux groupes et de l'atteinte solidaire des objectifs.

Tableau 9. Items portant sur l'axe « Dynamique interculturelle »

1.2.6. Axe 6 : « Appréciation globale »

La dernière partie de l'enquête consiste en un retour critique plus général sur les apports transversaux des PEERS et sur la satisfaction globale ressentie par les répondants. Ces derniers sont invités à juger la plus-value apportée par le dispositif à leur formation, en indiquant s'ils estiment que celui-ci constitue une valeur ajoutée à leur professionnalisation et s'ils envisagent de recommander à leurs pairs de s'engager dans une telle démarche (Tableau 10). L'enquête mène également les étudiants à se prononcer sur leur perception vis-à-vis du travail collaboratif à distance, en essayant d'anticiper si celui-ci leur semble pouvoir se révéler ultérieurement utile ou non dans leur vie professionnelle. L'expérience d'une confrontation et d'un dialogue avec d'autres cultures est également au cœur de cette enquête prospective, les apprenants sont en effet appelés à évaluer la façon dont les PEERS peuvent contribuer à mieux comprendre la diversité culturelle au sein des groupes classes qu'ils seront amenés à encadrer. Enfin, il s'agit d'envisager si le dispositif des PEERS a fait naître chez eux des volontés de prolonger l'aventure du dialogue interculturel, en leur demandant s'ils pensent développer dans leur carrière d'enseignement des projets interculturels à l'échelle nationale et/ou internationale.

ITEMS PORTANT SUR L'AXE "APPRECIATION GLOBALE"	
Item 24:	En conclusion, le projet PEERS constitue une plus-value à ma professionnalisation et je recommanderais volontiers à mes pairs de s'engager dans cette démarche.
Item 25:	En conclusion, je pense que je serai amené à utiliser les possibilités offertes par le travail collaboratif à distance dans ma carrière.
Item 26:	En tant que futur professeur, j'ai le sentiment que mon expérience PEERS contribuera à mieux faire face à diversité interculturelle au sein des groupes classes.
Item 27:	En tant que futur enseignant, je pense développer des projets interculturels nationaux et/ou internationaux.

Tableau 10. Items portant sur l'axe « Appréciation globale »

2. Résultats de l'enquête de satisfaction

2.1. Éléments généraux quant aux résultats de l'enquête de satisfaction

2.1.1. Taux de réponse à l'enquête menée

Sur la population des cent-cinquante-six individus (N=144) à laquelle a été adressé par courriel un lien conduisant à un questionnaire en ligne sous la plateforme *Jotform*, soixante-quinze (n=75) ont répondu favorablement à notre demande, soit un taux de réponse de l'ordre de 52 %. Si l'on se réfère aux études portant sur le taux de réponse à des enquêtes menées uniquement par voie électronique, celles-ci recueillent un taux de réponse de l'ordre de 20 % (Kaplowitz *et al.*, 2004 ; Sax *et al.*, 2003). Par conséquent, avec un taux de 52 %, nous disposons d'un taux de réponse très satisfaisant.

2.1.2. Profil des répondants

Si l'on considère le profil du répondant en termes de niveau d'études, 53 % (n=40) et 47 % (n=35) des répondants sont respectivement engagés dans des études de niveau Bachelor ou Master.

Si l'on étudie le profil des répondants à la lumière de leur classe d'âge, 17 % (n=13) appartiennent à la catégorie d'âge « 17-21 ans », 37 % (n=28) au groupe « 22-25 ans », 16 % (n=12) à la classification « 26-29 ans » et 29 % (n=22) au rang « 30 ans et plus ».

Ces deux premiers éléments de profilage permettront d'affiner l'interprétation des résultats.

Si l'on étudie le profil des répondants en tenant compte de leur appartenance géographique, il apparaît que 93 % (n= 70) d'entre eux sont situés au sein de l'Union européenne (Suisse incluse) et 7 % hors Union européenne (n= 5).

Vu le faible taux de répondants relevant des pays tiers, ce facteur d'analyse sera utilisé avec parcimonie, ne pouvant être considéré qu'au titre d'éclairage très relatif. Le faible taux de répondants hors Union européenne illustre la tournure prise par le programme PEERS en sa phase III « maturité et extension européenne » et son orientation à forte vocation européenne.

2.1.3. Axes d'évaluation et fiabilité des items

Afin de mesurer la fiabilité de nos items, nous avons effectué des alphas de Cronbach pour chacun des six axes d'évaluation (Figure 11). Cet indice statistique permet de mesurer à quel point les différents items mesurant un même construit sont effectivement homogènes. Les résultats montrent une bonne fiabilité de notre mesure, étant donné que les différents α varient entre .815 et .890 (respectivement : axe 1 (0.828), axe 2 (0.868), axe 3 (0.890), axe 4 (0.867), axe 5 (0.880), axe 6 (0.813) et se montrent au-dessus du seuil critique de 0.70 tel qu'évoqué par l'auteur de référence Nunnally (Nunnally, 1978).

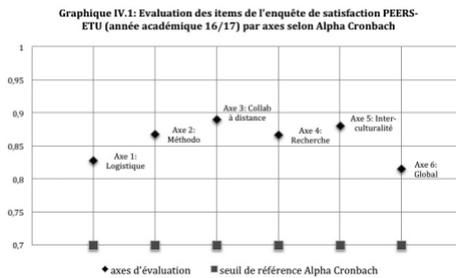


Figure 11. Évaluation des items de l'enquête de satisfaction PEERS-ETU (année académique 16/17) par axes selon Alpha Cronbach

2.2. Niveau d'analyse macro : par indices de satisfaction

Le tableau ci-dessous (Tableau 11) montre la répartition des réponses suivant les vingt-sept items – répartis sur les six axes d'évaluation – tels que posés aux étudiants, toutes formations, catégories d'âge et origines confondues.

Evaluation globale par axes d'évaluation et items													
AXE EVAL	ITEM	1		2		3		4		5		1-5	
		N	% cit.	N	% cit.								
LOGISTIQUE	L'institution a été un élément facilitateur dans le déroulement du projet (financement, accompagnement administratif, ...)	3	4.00%	5	6.67%	7	9.33%	22	29.33%	38	50.67%	75	100%
	L'institution a mis à disposition les ressources matérielles nécessaires à la réalisation.	5	6.67%	5	6.67%	10	13.33%	20	26.67%	35	46.67%	75	100%
	Les institutions ont créé les conditions favorables d'accueil des partenaires.	3	4.00%	8	10.67%	9	12.00%	17	22.67%	38	50.67%	75	100%
	La modalité de logement a été satisfaisante.	5	6.67%	7	9.33%	8	10.67%	18	24.00%	37	49.33%	75	100%
	Le programme socio culturel a répondu à mes attentes.	4	5.33%	4	5.33%	10	13.33%	18	24.00%	39	52.00%	75	100%
METHODOLOGIE	Le projet était doté d'objectifs clairement annoncés par l'enseignant-chercheur (pédagogie du projet, travail collaboratif à distance, recherche et interculturelle).	4	5.33%	9	12.00%	7	9.33%	23	30.67%	32	42.67%	75	100%
	Le projet a rencontré des objectifs collectifs de recherche dans lequel l'enseignant chercheur a joué un rôle de support.	3	4.00%	7	9.33%	9	12.00%	20	26.67%	36	48.00%	75	100%
	Le projet a induit un ensemble de tâches dans lesquelles l'ensemble des participants a pu s'impliquer et jouer un rôle actif.	5	6.67%	6	8.00%	8	10.67%	22	29.33%	34	45.33%	75	100%
	Le projet a conduit à l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être (adopter une posture d'enseignant, analyser et améliorer la pratique professionnelle, décider, planifier, coordonner, collaborer, négocier, ...)	2	2.67%	6	8.00%	10	13.33%	25	33.33%	32	42.67%	75	100%
	Le projet a permis l'atteinte des objectifs visés et a été concrétisé par une production (article dans revue pédagogique, poster, présentation, communication à colloque, portfolio, dossier, mémoire/TFE).	4	5.33%	6	8.00%	12	16.00%	13	17.33%	40	53.33%	75	100%
TRAVAIL COLLABORATIF A DISTANCE	Le travail collaboratif à distance a permis le partage de ressources pédagogiques.	5	6.67%	9	12.00%	20	26.67%	20	26.67%	21	28.00%	75	100%
	Le travail collaboratif à distance a permis de dynamiser le travail de groupe et d'augmenter la productivité dans les tâches à réaliser.	9	12.00%	12	16.00%	20	26.67%	17	22.67%	17	22.67%	75	100%
	Le travail collaboratif à distance a permis de développer mes compétences en lien avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC).	13	17.33%	13	17.33%	18	24.00%	13	17.33%	18	24.00%	75	100%
RECHERCHE	La problématique/question de recherche a été identifiée par le groupe et des hypothèses ont été émises.	4	5.33%	7	9.33%	16	21.33%	22	29.33%	26	34.67%	75	100%
	Les ressources issues de la littérature de recherche ont été consultées et partagées.	5	6.67%	8	10.67%	16	21.33%	18	24.00%	28	37.33%	75	100%
	Des outils ont été construits dans le cadre de la recherche et expérimentés sur le terrain et ont conduit à une analyse de résultats.	5	6.67%	5	6.67%	8	10.67%	19	25.33%	38	50.67%	75	100%
	Des conclusions de recherche ont été tirées.	7	9.33%	6	8.00%	7	9.33%	24	32.00%	31	41.33%	75	100%
	Une valorisation de la recherche a été effectuée (article dans revue pédagogique, poster, présentation, communication à colloque, portfolio, dossier, mémoire/TFE).	5	6.67%	5	6.67%	6	8.00%	25	33.33%	34	45.33%	75	100%
INTERCULTURALITE	La dynamique interculturelle a permis de s'intéresser aux coutumes et valeurs des personnes du pays hôte.	2	2.67%	2	2.67%	8	10.67%	17	22.67%	46	61.33%	75	100%
	La dynamique interculturelle a conduit à dépasser mes propres normes et valeurs culturelles.	5	6.67%	5	6.67%	10	13.33%	22	29.33%	33	44.00%	75	100%
	La dynamique interculturelle a stimulé le dépassement de mes éventuels préjugés.	5	6.67%	10	13.33%	9	12.00%	19	25.33%	32	42.67%	75	100%
	La dynamique interculturelle a favorisé l'objectivation des normes culturelles de chacun.	4	5.33%	8	10.67%	9	12.00%	24	32.00%	30	40.00%	75	100%
	La dynamique interculturelle a été menée dans un souci de rapport égalitaire entre les deux groupes et de l'atteinte solidaire des objectifs.	1	1.33%	6	8.00%	12	16.00%	17	22.67%	39	52.00%	75	100%
APPRECIATION GLOBALE	En conclusion, le projet PEERS constitue une plus-value à ma professionnalisation et je recommanderais volontiers à mes pairs de s'engager dans cette démarche.	0	0.00%	4	5.33%	5	6.67%	15	20.00%	51	68.00%	75	100%
	En conclusion, je pense que je serai amené à utiliser les possibilités offertes par le travail collaboratif à distance dans ma carrière.	1	1.41%	10	14.08%	16	22.54%	14	19.72%	30	42.25%	71	100%
	En tant que futur professeur, j'ai le sentiment que mon expérience PEERS contribuera à mieux faire face à diversité interculturelle au sein des groupes classes.	2	2.82%	8	11.27%	15	21.13%	18	25.35%	28	39.44%	71	100%
	En tant que futur enseignant, je pense développer des projets interculturels nationaux et/ou internationaux.	1	1.59%	10	15.87%	14	22.22%	12	19.05%	26	41.27%	63	100%

Tableau 11. Évaluation globale par axes d'évaluation et items

De façon globale, le graphique ci-dessous (Figure 12) montre un indice de satisfaction élevé exprimé par l'ensemble des répondants. En effet, les participants qui sont « assez d'accord » (indice 4) et « entièrement d'accord » (indice 5) représentent près de 70 % des répondants tandis que ceux qui sont « plutôt pas d'accord » (indice 2) voire « pas du tout d'accord » (indice 1) ne représentent qu'environ 15 %, tandis que les 15 % restants s'affirment d'accord.

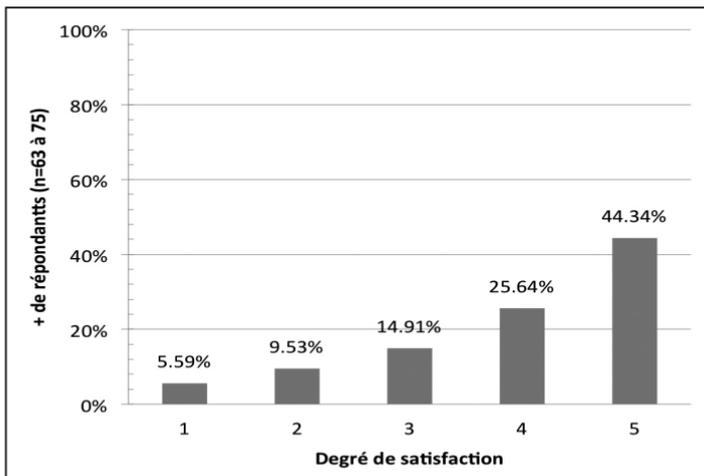


Figure 12. Expression du degré de satisfaction en % des répondants par rapport à l'ensemble des axes d'évaluation (année académique 2016-2017)

2.2.1.1. Analyse par axe d'évaluation

Pour des raisons de lisibilité des graphiques présentés dans cette section nous avons été contraints de mentionner les items par numéro, afin de faciliter la lecture. Un tableau de correspondance des items est repris ci-dessous (Tableau 12) pour guider le lecteur dans la lecture des graphiques.

TABLE DE CORRESPONDANCE DES ITEMS	
AXE LOGISTIQUE	
<i>Item 1:</i>	L'institution a été un élément facilitateur dans le déroulement du projet (financement, accompagnement administratif, ...).
<i>Item 2:</i>	L'institution a mis à disposition les ressources matérielles nécessaires à la réalisation.
<i>Item 3:</i>	Les institutions ont créé les conditions favorables d'accueil des partenaires.
<i>Item 4:</i>	La modalité de logement a été satisfaisante.
<i>Item 5:</i>	Le programme socio culturel a répondu à mes attentes.
AXE METHODOLOGIQUE	
<i>Item 6:</i>	Le projet était doté d'objectifs clairement annoncés par l'enseignant-chercheur (pédagogie du projet, travail collaboratif à distance, recherche et interculturelité).
<i>Item 7:</i>	Le projet a rencontré des objectifs collectifs de recherche dans lequel l'enseignant chercheur a joué un rôle de support.
<i>Item 8:</i>	Le projet a induit un ensemble de tâches dans lesquelles l'ensemble des participants a pu s'impliquer et jouer un rôle actif.
<i>Item 9:</i>	Le projet a conduit à l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être (adopter une posture d'enseignant, analyser et améliorer la pratique professionnelle, décider, ...)
<i>Item 10:</i>	Le projet a permis l'atteinte des objectifs visés et a été concrétisé par une production (article dans revue pédagogique, poster, présentation, communication à colloque, portfolio, dossier, mémoire/TFE).
AXE COLLABORATION A DISTANCE	
<i>Item 11:</i>	Le travail collaboratif à distance a permis le partage de ressources pédagogiques.
<i>Item 12:</i>	Le travail collaboratif à distance a permis de dynamiser le travail de groupe et d'augmenter la productivité dans les tâches à réaliser.
<i>Item 13:</i>	Le travail collaboratif à distance a permis de développer mes compétences en lien avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC).
AXE RECHERCHE	
<i>Item 14:</i>	La problématique/question de recherche a été identifiée par le groupe et des hypothèses ont été émises.
<i>Item 15:</i>	Les ressources issues de la littérature de recherche ont été consultées et partagées.
<i>Item 16:</i>	Des outils ont été construits dans le cadre de la recherche et expérimentés sur le terrain et ont conduit à une analyse de résultats.
<i>Item 17:</i>	Des conclusions de recherche ont été tirées.
<i>Item 18:</i>	Une valorisation de la recherche a été effectuée (article dans revue pédagogique, poster, pré-sentation, communication à colloque, portfolio, dossier, mémoire/TFE).
AXE DYNAMIQUE INTERCULTURELLE	
<i>Item 19:</i>	La dynamique interculturelle a permis de s'intéresser aux coutumes et valeurs des personnes du pays hôte.
<i>Item 20:</i>	La dynamique interculturelle a conduit à dépasser mes propres normes et valeurs culturelles.
<i>Item 21:</i>	La dynamique interculturelle a stimulé le dépassement de mes éventuels préjugés.
<i>Item 22:</i>	La dynamique interculturelle a favorisé l'objectivation des normes culturelles de chacun.
<i>Item 23:</i>	La dynamique interculturelle a été menée dans un souci de rapport égalitaire entre les deux groupes et de l'atteinte solidaire des objectifs.
APPRECIATION GLOBALE	
<i>Item 24:</i>	En conclusion, le projet PEERS constitue une plus-value à ma professionnalisation et je recommanderais volontiers à mes pairs de s'engager dans cette démarche.
<i>Item 25:</i>	En conclusion, je pense que je serai amené à utiliser les possibilités offertes par le travail collaboratif à distance dans ma carrière.
<i>Item 26:</i>	En tant que futur professeur, j'ai le sentiment que mon expérience PEERS contribuera à mieux faire face à diversité interculturelle au sein des groupes classes.
<i>Item 27:</i>	En tant que futur enseignant, je pense développer des projets interculturels nationaux et/ou internationaux.

Tableau 12. Table de correspondance des items

Les diagrammes plus détaillés par axe d'évaluation (graphiques – Figure 13) montrent cependant des disparités plus importantes entre les évaluations relatives à ces axes. Pour une lisibilité plus aisée, l'échelle des ordonnées a été standardisée à 100 % pour tous les diagrammes.

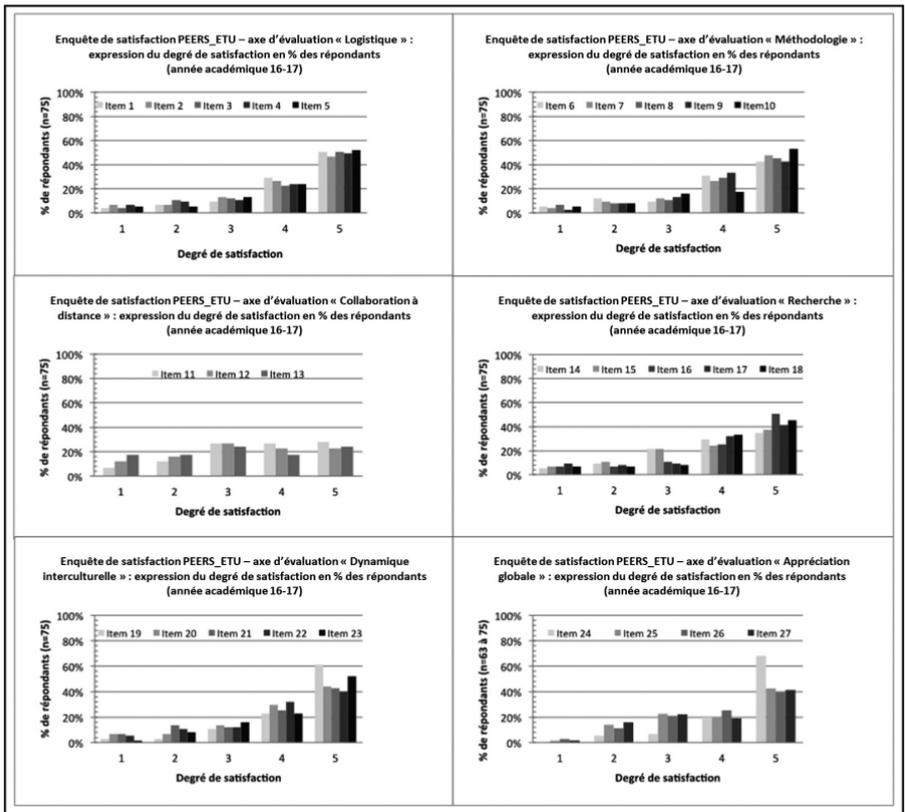


Figure 13. Résultats des enquêtes de satisfaction sur chacun des axes d'évaluation

Pour les six axes d'enquête, les évaluations présentent un caractère homogène quant aux réponses données pour chaque item. En termes d'items ayant obtenu le plus haut taux de satisfaction (indice 5 choisi à plus de 50 % par les répondants), l'on peut citer :

- pour l'axe Logistique, les items 1 (relatif au fait que l'institution a été un élément facilitateur dans le déroulement du projet), 3 (relatif au fait que les institutions ont créé les conditions favorables d'accueil des partenaires) et 5 (relatif au fait que le programme socio culturel a répondu à leurs attentes) ;

- pour l'axe Méthodologie, l'item 10 (relatif au fait que le projet a permis l'atteinte des objectifs visés et a été concrétisé par une production (article dans revue pédagogique, poster, présentation, communication à un colloque, portfolio, dossier, mémoire/TFE) ;
- pour l'axe Recherche, l'item 16 (relatif à la construction d'outils dans le cadre de la recherche qui ont été expérimentés et ont abouti à une analyse de résultats) ;
- pour l'axe Interculturalité, les items 19 (relatif à l'intérêt pour les coutumes et valeurs du pays hôte) et 23 (relatif au souci de rapport égalitaire entre les deux groupes poursuivant un projet en vue d'atteindre ensemble les objectifs) ;
- pour l'axe Appréciation globale, l'item 24 (relatif à la perception d'une plus-value apportée par le projet PEERS à la professionnalisation et à l'utilité de se lancer dans cette démarche).

Si dans sa globalité, le projet PEERS montre une adhésion forte (*assez d'accord*) à très forte (*entièrement d'accord*) des participants pour cinq axes sur six, le troisième axe « collaboration à distance » détone par les résultats à peine satisfaisants obtenus. Si l'on considère les résultats plus en détail, ceux-ci montrent un étalement relativement homogène des évaluations entre les cinq degrés de l'échelle de Likert et ce, pour chacun des items. Ce constat indique sans nul doute qu'une attention particulière devra être apportée à l'amélioration de l'aspect « travail collaboratif à distance ».

Il est intéressant d'analyser ce résultat à la lumière d'un énoncé de positionnement (item hors classe) que l'on a soumis aux répondants. En effet, une ébauche d'explication pourrait trouver son origine par rapport au niveau initial d'appropriation du travail collaboratif à distance. Au travers d'une question indépendante des items, il apparaît, comme l'illustre le graphique ci-dessous (Figure 14), que près de 44 % des répondants déclarent qu'ils ne sont pas du tout d'accord ou plutôt pas d'accord avec l'affirmation « le travail collaboratif à distance est une pratique que j'ai l'habitude d'utiliser. Seuls 32 % se positionnent sur les indices « entièrement d'accord » et « assez d'accord ».

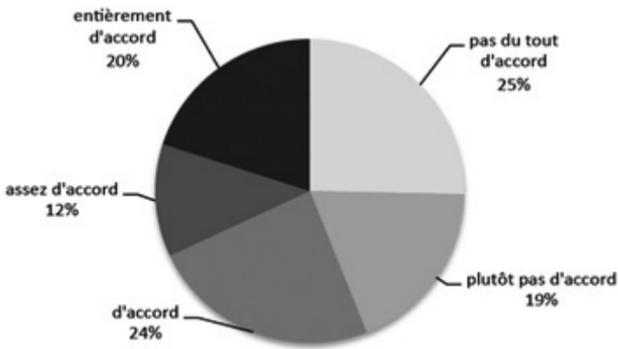


Figure 14. Positionnement des répondants à l'enquête de satisfaction PEERS_ETU par rapport à l'affirmation « le travail collaboratif à distance est une pratique que j'ai l'habitude d'utiliser (année académique 2016-2017) »

D'autre part, il est utile d'observer le positionnement des étudiants (*item* hors classe) par rapport à l'affirmation « le travail collaboratif à distance est complémentaire au séjour *in situ* » (cf. graphique, Figure 15) 57 % des répondants se situent favorablement (« assez d'accord » ou « entièrement d'accord ») par rapport à la complémentarité du travail collaboratif au travail *in situ*. Il est tout de même à souligner que 20 % des participants remettent en question cette complémentarité.



Figure 15. Positionnement des répondants à l'enquête de satisfaction PEERS_ETU par rapport à l'affirmation « le travail collaboratif à distance est une pratique que j'ai l'habitude d'utiliser (année académique 2016-2017) »

Des ébauches d'explications de cette évaluation mitigée sur le travail collaboratif doivent être explorées plus avant (en dehors

de la non-familiarité avec cette pratique d'une bonne part des répondants). Elles pourraient être :

- la diversité des pratiques du travail collaboratif à distance (allant de l'utilisation d'outils spécifiques tels que wiki à la simple utilisation de Skype) ;
- la faiblesse de la formation des enseignants encadrant cette pratique ;
- la différence des tranches horaires pour organiser des rencontres virtuelles.

Des pistes d'amélioration pourraient consister à proposer, à l'ensemble des étudiants participant à un projet PEERS, une formation à l'utilisation des outils de travail collaboratif à distance ou encore à instaurer une formation continue pour l'ensemble des professeurs préalablement au commencement d'un PEERS. Ce seront des pistes de réflexion certainement explorées lors du congrès international PEERS qui se tiendra à Liège les 14 et 15 décembre 2017.

2.3. Niveau d'analyse mezzo : analyse par indices de performance

À ce niveau d'analyse, nous avons décidé de convertir les résultats obtenus en indices de performance. Pour ce faire, un calcul a été effectué sur base de la moyenne pondérée des colonnes d'évaluation – indices 1 à 5 de Likert – (coefficients de pondération 1 à 5 pour degrés de satisfaction 1 à 5 respectivement). Nous partons du postulat qu'une performance supérieure à 4 peut être considérée comme excellente et une performance égale à 3 peut quant à elle être considérée comme bonne. Par ailleurs, une performance inférieure à 2 devra être jugée comme très faible. Les indices de performance ainsi calculés se déclinent comme suit : Axe « Logistique » : 4.07 ; Axe « Méthodologique » : 4.02 ; Axe « Travail collaboratif à distance » : 3.33 ; Axe « Recherche » : 3.90 ; Axe « approche interculturelle » : 4.05 ; Axe « Appréciation globale » : 4.02. Ainsi, l'on observe de façon plus synthétique la même tendance que lors de l'analyse menée à un niveau macro par indices de satisfaction. L'ensemble des axes d'évaluation présente un indice élevé allant de 3.90 à 4.07 traduisant une excellente perception des enjeux analysés. Malgré un score de 3.33

que l'on peut considérer comme bon, l'axe « Collaboration à distance » paraît à retravailler en priorité.

Après avoir procédé à une analyse globale par axe d'évaluation, il nous paraît opportun d'analyser les données recueillies en fonction des trois variables de profil caractérisant les participants : niveau d'études, âge et origine géographique. Cette segmentation vise à affiner les résultats et à vérifier si, notamment, l'évaluation globale de l'axe « Collaboration à distance » est influencée par l'une ou l'autre caractéristique de profil.

2.3.1. Segmentation des répondants

Par rapport au niveau d'études, les répondants à l'enquête de satisfaction PEERS se répartissent de façon quasi équilibrée entre Bachelors (53,9 %) et Masters (46,1 %).

Par rapport aux tranches d'âges, ils se répartissent entre quatre tranches d'âge : 17 à 21 ans (17,3 %) ; 22 à 25 ans (37,3 %) ; 26 à 29 ans (16,0 %) ; 30 ans et plus (29,3 %).

Enfin, il est également à considérer que les participants proviennent de pays et de cultures différentes, ce qui pourrait avoir une influence sur l'appréciation livrée aux questions posées. C'est pourquoi on a distingué dans le traitement des données les évaluations des participants de l'Union Européenne (93,4 %) et des participants hors Union Européenne (6,6 %).

2.3.2. Calcul indices de performance par catégorie de répondants sur les différents axes

Les tableaux ci-dessous (Tableau 13, Tableau 14 et Tableau 15) sont traduits en trois diagrammes (Figure 16, Figure 17 et Figure 18) qui, dans une approche descriptive, permettent de mieux visualiser l'évolution des indices de performance calculés pour chacun des axes d'évaluation selon les trois variables de profil des répondants précédemment décrites.

Année académique 16-17	PAS DU TOUT D'ACCORD ET PLUTOT PAS D'ACCORD (1+2)		1		2		3		4		5		PLUTOT D'ACCORD ET TOUT A FAIT D'ACCORD (4+5)		PERFORMAN CE (Max. 5)		
	N	% ct.	N	% ct.	N	% ct.	N	% ct.	N	% ct.	N	% ct.	N	% ct.	N	% ct.	
																	1-5
Bachelors																	
Logistique	5.2	12.68%	1.8	4.39%	3.4	8.29%	4.8	11.71%	10.0	24.39%	21.0	51.22%	31.0	75.61%	41	100.00%	4.10
Methodologie	5.8	14.15%	1.6	3.90%	4.2	10.24%	5.2	12.68%	10.8	26.34%	19.2	46.83%	30.0	73.17%	41	100.00%	4.02
Collaboration à distance	12.7	30.89%	5.0	11.38%	8.7	19.51%	8.3	20.33%	8.7	17.89%	14.3	30.89%	20.0	48.78%	41	100.00%	3.75
Recherche	6.4	15.61%	3.8	9.27%	2.6	6.34%	5.4	13.17%	10.8	26.34%	18.4	44.88%	29.2	71.22%	41	100.00%	3.91
Dynamique interculturelle	5.6	13.66%	1.4	3.41%	4.2	10.24%	5.6	13.66%	10.4	25.37%	19.4	47.32%	29.8	72.68%	41	100.00%	4.03
Appréciation globale	7.5	18.33%	3.1	7.24%	4.7	11.10%	5.9	14.47%	10.1	23.74%	18.2	43.46%	27.6	67.20%	41	100.00%	4.11
																Moyenne	3.99
Masters																	
Logistique	4.2	12.00%	2.2	6.29%	2.0	5.71%	4.0	11.43%	10.0	28.57%	16.8	48.00%	26.8	76.57%	35	100.00%	4.06
Methodologie	4.8	13.71%	2.0	5.71%	2.8	8.00%	4.4	12.57%	10.2	29.14%	15.6	44.57%	25.8	73.71%	35	100.00%	3.99
Collaboration à distance	7.7	21.90%	4.3	12.38%	3.3	9.52%	10.7	30.48%	9.3	26.67%	7.3	20.95%	16.7	47.62%	35	100.00%	3.34
Recherche	5	14.40%	1.4	4.03%	3.6	10.37%	5.0	14.39%	11.6	33.56%	13.0	37.65%	24.6	71.21%	35	100.00%	3.90
Dynamique interculturelle	4	11.76%	2.0	5.88%	2.0	5.88%	4.0	11.76%	9.2	27.06%	16.8	49.41%	26.0	76.47%	34	100.00%	4.08
Appréciation globale	4.3	13.96%	0.8	2.52%	3.5	11.45%	6.0	19.58%	7.5	24.59%	13.3	41.87%	20.8	66.46%	31	100.00%	3.94
																Moyenne	3.89

Tableau 13. Indice de performance par axe d'évaluation en fonction du niveau d'études des répondants à l'enquête de satisfaction PEERS_ETU

Année académique 16-17	PAS OU TOUT D'ACCORD ET D'ACCORD (1-2)		1		2		3		4		5		PLUTÔT D'ACCORD ET TOUT A FAIT D'ACCORD (4-5)		PERFORMA NCE (Max. 5)			
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.				
Répondants 17-21 ans																		
Logistique	1.8	13.85%	0	0.00%	1.8	13.85%	1	7.69%	1.8	13.85%	8.4	64.62%	10.2	78.46%	13	100.00%	4.34	
Méthodologie	1.4	10.77%	0.2	1.54%	1.2	9.23%	3.0	23.08%	3.0	23.08%	7.4	56.92%	10.4	80.00%	13	100.00%	4.18	
Collaboration à distance	4.3	33.33%	1.3	10.26%	3.0	23.08%	2.3	17.95%	3.3	25.64%	3.3	25.64%	5.7	43.59%	13	100.00%	3.23	
Recherche	2.6	20.00%	1.4	10.77%	1.2	9.23%	2.2	16.92%	1.8	13.85%	6.4	49.23%	8.2	63.08%	13	100.00%	3.71	
Dynamique interculturelle	2.4	18.46%	0.4	3.08%	2.0	15.38%	1.8	13.85%	3.8	29.23%	5.0	38.46%	8.8	67.69%	13	100.00%	3.80	
Appréciation globale	1.8	14.51%	0.3	1.92%	1.5	12.59%	2.3	18.01%	2.3	17.66%	6.3	49.83%	8.5	67.48%	12.5	100.00%	3.76	
Moyenne																		
Répondants 22-25 ans																		
Logistique	3.2	11.43%	1.8	6.43%	1.4	5.00%	3.2	11.43%	8.4	30.00%	13	47.14%	21.6	77.14%	28	100.00%	3.95	
Méthodologie	4.8	17.14%	1.8	6.43%	3.0	10.71%	4.2	15.00%	7.6	27.14%	11.4	40.71%	19.0	67.86%	28	100.00%	3.74	
Collaboration à distance	7.0	25.00%	3.0	10.71%	4.0	14.29%	7.7	27.38%	8.0	28.57%	5.3	19.05%	13.3	47.62%	28	100.00%	2.99	
Recherche	4.0	14.29%	1.4	5.00%	2.6	9.29%	4.0	14.29%	8.2	29.29%	11.8	42.14%	20.0	71.43%	28	100.00%	3.80	
Dynamique interculturelle	2.2	7.86%	0.6	2.14%	1.6	5.71%	4.2	15.00%	7.4	26.43%	14.2	50.71%	21.6	77.14%	28	100.00%	3.89	
Appréciation globale	1.8	6.93%	0.0	0.00%	1.8	6.93%	5.0	19.99%	5.5	21.71%	13.3	51.36%	18.8	73.07%	25.5	100.00%	3.74	
Moyenne																		
Répondants 26-29 ans																		
Logistique	0.6	4.62%	0	0.00%	0.6	4.62%	0.6	4.62%	5.2	40.00%	6.6	50.77%	11.8	90.77%	13	100.00%	4.32	
Méthodologie	1.6	12.31%	0.4	3.08%	1.2	9.23%	1.6	12.31%	3.6	27.69%	6.2	47.69%	9.8	75.38%	13	100.00%	3.95	
Collaboration à distance	3	23.08%	1.7	12.82%	1.3	10.26%	2.3	17.95%	2	15.38%	5.7	43.59%	7.67	58.97%	13	100.00%	3.59	
Recherche	1.4	11.03%	0.2	1.54%	1.2	9.45%	1.6	12.56%	4.2	33.21%	5.4	43.21%	9.6	76.41%	12.6	100.00%	3.90	
Dynamique interculturelle	0.6	5.00%	0	0.00%	0.6	5.00%	0.6	6.67%	2.4	20.00%	8.2	68.33%	10.6	88.33%	12	100.00%	4.42	
Appréciation globale	2	17.23%	0	0.00%	2	17.23%	2	17.23%	2	17.05%	5.8	48.48%	7.75	65.53%	11.8	100.00%	3.81	
Moyenne																		
Répondants 30 ans+																		
Logistique	3.8	17.27%	2.2	10.00%	1.6	7.27%	4	18.18%	4.6	20.91%	9.6	43.64%	14.2	64.55%	22	100.00%	3.61	
Méthodologie	2.8	12.73%	1.2	5.45%	1.6	7.27%	2.6	11.82%	6.8	30.91%	9.8	44.55%	16.6	75.45%	22	100.00%	3.92	
Collaboration à distance	6	27.27%	3	13.64%	3	13.64%	6	27.27%	4.3	19.70%	5.7	25.76%	10	45.45%	22	100.00%	3.03	
Recherche	3.4	15.45%	2.2	10.00%	1.2	5.45%	2.6	11.82%	8.2	37.27%	7.8	35.45%	16	72.73%	22	100.00%	3.78	
Dynamique interculturelle	4.4	20.00%	2.4	10.91%	2	9.09%	6.2	28.18%	12.73%	6	27.27%	8.8	40.00%	14.8	67.27%	22	100.00%	3.78
Appréciation globale	3.5	17.62%	0.8	3.85%	2.8	13.77%	3	15.30%	4.8	23.30%	9	43.78%	13.8	67.08%	20.3	100.00%	3.81	
Moyenne																		

Tableau 14. Indice de performance par axe d'évaluation en fonction de l'âge des répondants à l'enquête de satisfaction PEERS_ETU

Année académique 16-17	PAS DU TOUT D'ACCORD ET PLUTOT PAS D'ACCORD (1+2)		1		2		D'ACCORD 3		4		5		PLUTOT D'ACCORD ET TOUT A FAIT D'ACCORD (4+5)		3-5		PERFORMAN CE (max. 5)	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.		
																		N
UE																		
Logistique	9.4	13.24%	4.0	5.63%	5.4	7.61%	8.2	11.55%	18.6	26.20%	34.8	49.01%	53.4	75.21%	71	100.00%	3.97	
Methodologie	10.6	14.93%	3.6	5.07%	7.0	9.86%	9.6	13.52%	19.8	27.89%	31.0	43.66%	50.8	71.55%	71	100.00%	3.85	
Collaboration à distance	20.3	28.64%	9.0	12.68%	11.3	15.96%	18.7	26.29%	15.7	22.07%	16.3	23.00%	32.0	45.07%	71	100.00%	3.05	
Recherche	11.4	16.14%	5.2	7.37%	6.2	8.77%	10.0	14.13%	20.4	28.92%	28.8	40.80%	49.2	69.72%	70.6	100.00%	3.77	
Dynamique interculturelle	9.6	13.71%	3.4	4.86%	6.2	8.86%	9.6	13.71%	19.0	27.14%	31.8	45.43%	50.8	72.57%	70	100.00%	3.86	
Appréciation globale	8.8	13.55%	1.0	1.55%	7.8	12.00%	12.3	18.98%	13.8	20.98%	30.8	46.48%	44.5	67.47%	65.5	100.00%	3.71	
																	Moyenne	3.70
HUE																		
Logistique	-	0.00%	0.0	0.00%	0.0	0.00%	0.6	12.00%	1.4	28.00%	3.0	60.00%	4.4	88.00%	5	100.00%	4.12	
Methodologie	-	0.00%	0.0	0.00%	0.0	0.00%	0.0	0.00%	1.2	24.00%	3.8	76.00%	5.0	100.00%	5	100.00%	4.76	
Collaboration à distance	-	0.00%	0.0	0.00%	0.0	0.00%	0.3	6.67%	1.0	20.00%	3.7	73.33%	4.7	93.33%	5	100.00%	4.47	
Recherche	-	0.00%	0.0	0.00%	0.0	0.00%	0.4	8.00%	2.0	40.00%	2.6	52.00%	4.6	92.00%	5	100.00%	4.20	
Dynamique interculturelle	-	0.00%	0.0	0.00%	0.0	0.00%	0.0	0.00%	0.6	12.00%	4.4	88.00%	5.0	100.00%	5	100.00%	4.88	
Appréciation globale	0.3	8.33%	0.0	0.00%	0.3	8.33%	0.0	0.00%	0.8	15.00%	3.5	76.67%	4.3	91.67%	4.5	100.00%	4.78	
																	Moyenne	4.53

Tableau 15. Indice de performance par axe d'évaluation en fonction de l'appartenance géographique des répondants à l'enquête de satisfaction PEERS_ETU

2.3.2.1. Indices de performance vs niveau d'études

L'indice de performance en fonction du niveau d'éducation des répondants (Figure 16) s'avère excellent dans chaque segment, avec des indices de performance compris entre 3,90 et 4,11 sur une échelle de 5 pour l'ensemble des axes d'évaluation à l'exception notable de l'axe « Collaboration à distance » qui reste cependant globalement favorable avec des indices de performance supérieurs à trois. Excepté pour l'axe « Collaboration à distance », où les étudiants en Master (3,34) semblent se montrer plus critiques que les étudiants en Bachelor (3,75), les autres indices ne montrent pas de différences significatives entre ces deux profils de répondants.

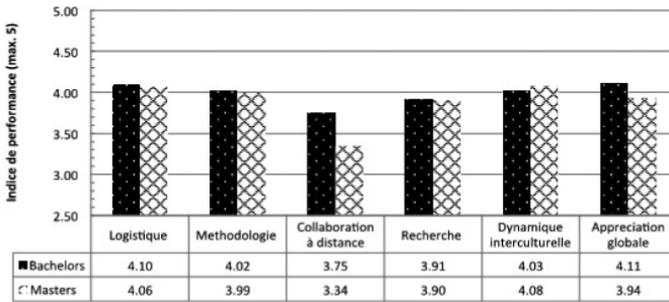


Figure 16. Enquête de satisfaction PEERS_ETU – Indices de performance par axe d'évaluation selon le niveau d'étude suivi (Bachelor/Master) (année académique 2016-2017)

2.3.2.2. Indices de performance vs catégories d'âge

L'observation du graphique représenté sur la Figure 17, montre une certaine homogénéité d'appréciation avec des indices compris entre 3.71 et 3.91 en ce qui concerne l'axe « Recherche » et entre 3.74 et 3.81 en ce qui concerne l'axe « Appréciation globale ». Eu égard à l'axe « Logistique », la catégorie de répondants âgés de plus de 30 ans semble moins satisfaite que les autres catégories, avec un indice de performance de 3.61 contre 3.95 pour les 22-25 ans et 4.32 à 4.34 pour les 17-21 et 26-29 ans. Par rapport à l'axe « Dynamique interculturelle », les répondants relevant de la catégorie d'âge 26 à 29 ans se démarquent de façon assez notable avec un indice de performance plus élevé qu'au sein des autres catégories (4,42 contre 3.78 à 3.90 pour les autres). Quant

à l'axe « Travail collaboratif à distance », il présente, quelle que soit la catégorie de répondants, un indice de performance moins élevé que pour les autres axes avec un indice allant de 2,99 à 3,59. Malgré les légères différences soulignées par catégories de répondants, il apparaît que dans l'ensemble, il n'y a que peu d'écarts significatifs entre les différentes catégories d'âge. Cette variable n'influence donc pas la tendance, qui est globale.

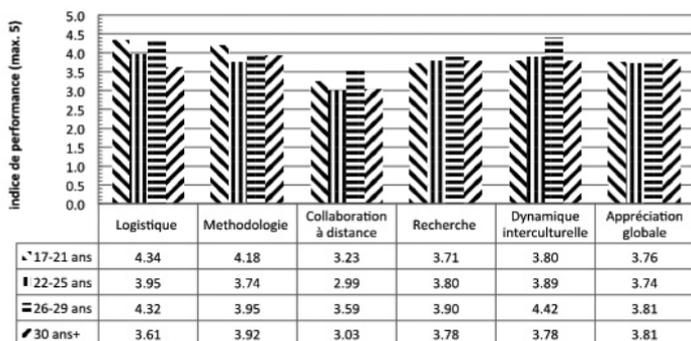


Figure 17. Enquête de satisfaction PEERS_ETU – Indices de performance par axe d'évaluation selon la tranche d'âge (année académique 2016-2017)

2.3.2.3. Indices de performance vs appartenance géographique

À l'exception des indices de performance portant sur l'axe « Logistique », le graphique de la Figure 18 met en évidence une différence sensible entre le niveau de satisfaction des répondants issus de l'UE et ceux issus de pays tiers (HUE). Ces derniers semblent se montrer moins critiques dans leur jugement que les premiers. La différence entre les deux groupes est de nouveau la plus marquée pour l'axe « Collaboration à distance » (Indice 4,47 pour les HUE et 3.05 pour les UE). Cette analyse doit cependant être très tempérée car les participants HUE ne représentent que 5 unités sur les 75 répondants.

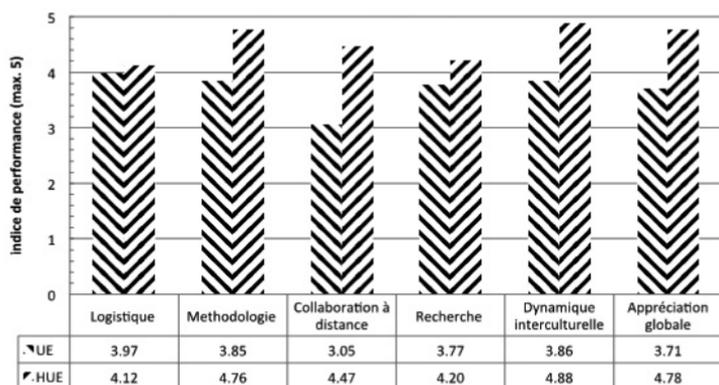


Figure 18. Enquête de satisfaction PEERS_ETU – Indices de performance par axe d'évaluation selon l'origine UE/HUE (année académique 2016-2017)

2.3.3. Conclusion intermédiaire

Sous l'angle d'analyse mezzo, qui a consisté à déterminer pour chacun des six axes d'évaluation un indice de performance et ensuite à les analyser en fonction du profil des répondants, il ressort que :

- les indices de performance calculés tendent de façon homogène à 4 sur une échelle de 5, ce qui traduit des indices de satisfaction élevés ;
- l'analyse des résultats montre que les indices de performance calculés ne dépendent que peu du niveau d'études ou encore de l'âge, mais davantage de l'appartenance géographique des répondants tenant compte de la réserve exprimée précédemment eu égard au faible nombre de répondants hors Europe.

2.4. Analyse à un niveau micro : selon indices de performance non lissés

La synthèse des résultats de l'enquête via le calcul d'indices de performance cache un niveau de détails plus fin que l'on va examiner dans les pages qui suivent à un niveau micro afin d'approfondir l'analyse et de voir si les tendances dégagées en

amont se confirment ou peuvent faire l'objet de nouveaux points d'éclairage.

Les graphiques qui suivent montrent le détail des estimations par axe et par groupe. Ils permettent d'arriver aux données qui sont à la base de calcul des indices de performance et sont donc moins lissés que ceux-ci.

2.4.1. Comparaison basée sur le niveau de formation des participants

Les graphiques des Figure 19 et Figure 20 repris ci-après confirment qu'il n'y a pas de différences sensibles entre les niveaux d'évaluation choisis par les répondants en formation de niveau Bachelor et Master en ce qui concerne les axes d'évaluation « Logistique », « Méthodologique », « Dynamique interculturelle » et « Appréciation globale ».

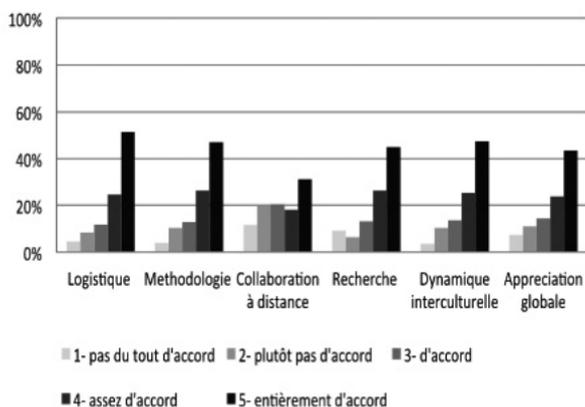


Figure 19. Enquête de satisfaction PEERS_ETU – Degré de satisfaction des étudiants en formation Bachelor VS axes d'évaluation (année académique 2016-2017)

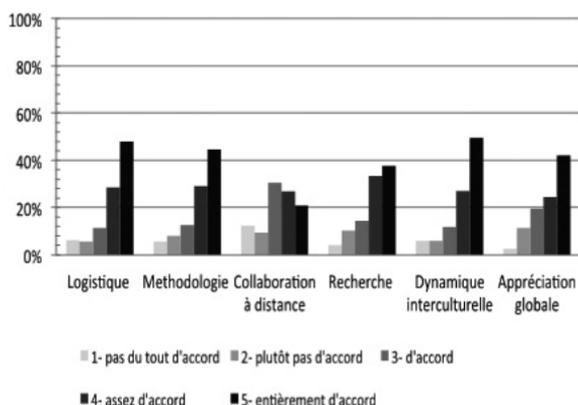


Figure 20. Enquête de satisfaction PEERS_ETU – Degré de satisfaction des étudiants en formation Master VS axes d'évaluation (année académique 2016-2017)

Ce constat est confirmé par le Tableau 16 ci-dessous (présentant les résultats précédemment obtenus sous un autre angle de lecture) dont les pourcentages représentent la somme des parts relatives de répondants ayant opté pour les indices « assez d'accord et entièrement d'accord » de l'échelle de Likert que nous avons utilisée.

AXES	% DE REpondANTS AYANT OPTÉ POUR PLUTOT D'ACCORD ET TOUT A FAIT D'ACCORD (4+5)	
	Bachelors	Masters
Logistique	75.61%	76.57%
Methodologie	73.17%	73.71%
Collaboration à distance	48.78%	47.62%
Recherche	71.22%	71.21%
Dynamique interculturelle	72.68%	76.47%
Appréciation globale	67.20%	66.46%
Moyenne évaluations	68.11%	68.67%

Tableau 16. Focus sur les indices 4 et 5 (Likert) VS Niveau de formation des répondants

Par rapport à l'axe « Collaboration à distance », l'on peut observer un glissement du choix des participants de niveau Bachelor vers la catégorie « assez d'accord » plutôt qu'« entièrement d'accord ».

cord ». Cependant, il est intéressant de mettre en exergue que si l'on considère uniquement la somme des indices 4 et 5, les résultats s'équilibrent : 48,78 % pour les Bachelors contre 47,62 % pour les Masters.

En ce qui concerne l'axe « Recherche », les répondants qui sont en cours de formation de niveau Master sont un peu plus entièrement d'accord que ceux de niveau Bachelor, mais si l'on considère les chiffres repris dans le tableau ci-dessus, les différences s'équilibrent (71,21 % contre 71,22 %). On constate également une moyenne d'évaluation quasi identique pour les deux.

2.4.2. Comparaison basée sur l'âge des participants

Les diagrammes de la Figure 21 ainsi que le Tableau 17 montrent que les répondants appartenant à la tranche d'âge « 26-29 ans » sont de manière assez significative les plus satisfaits avec une moyenne de 75,90 % des répondants, tandis que les autres catégories d'âge se situent en dessous des 70 %. Comme l'illustrent les chiffres, cette catégorie d'âge est particulièrement satisfaite en ce qui concerne les axes « Logistique » et « Dynamique interculturelle ». De nouveau, il est à constater que l'axe « Collaboration à distance » reste le moins bien coté, quelles que soient les catégories d'âge (autour de 45 % de « assez satisfaits » et de « complètement satisfaits » avec toutefois une meilleure appréciation de 58,97 % pour la tranche d'âge 26-29 ans).

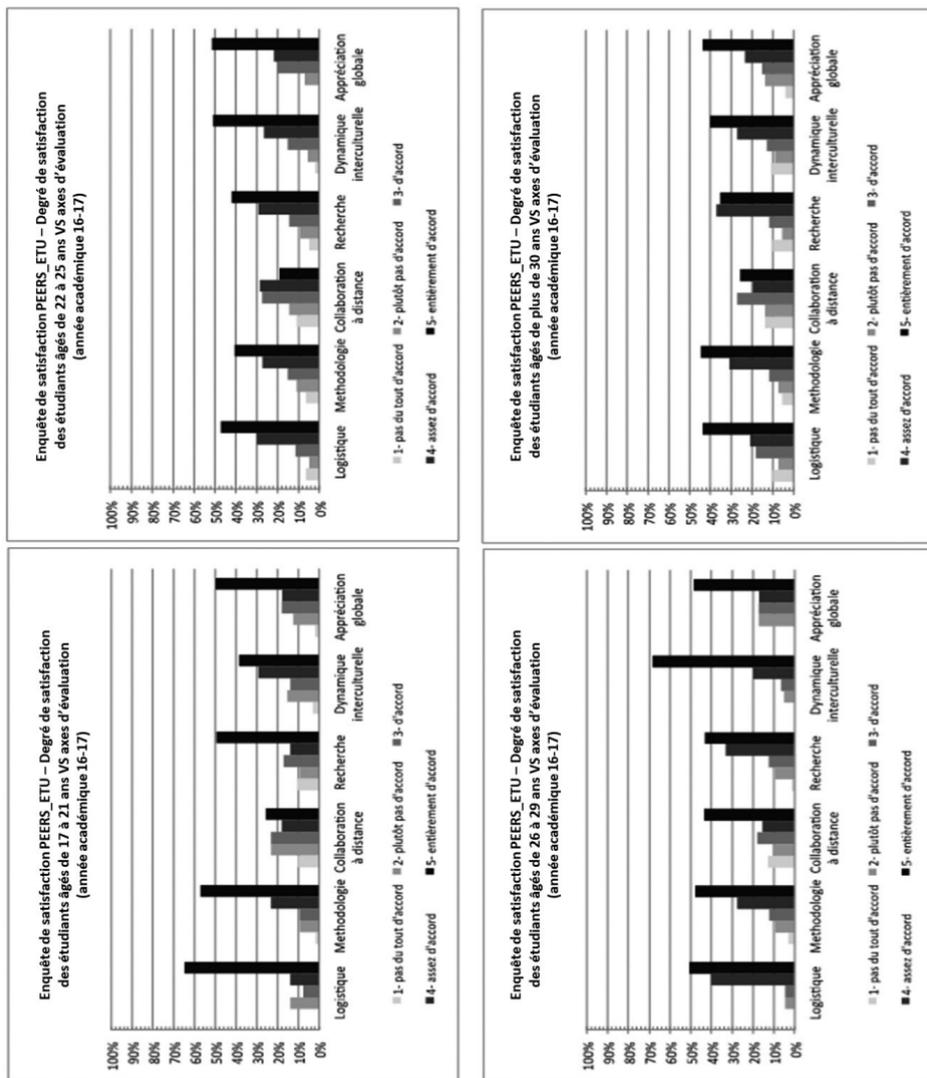


Figure 21. Enquête de satisfaction PEERS_ETU – Degré de satisfaction des étudiants en fonction de leur tranche d'axes VS axes d'évaluation (année académique 2016-2017)

ITEMS DE L'AXE « TRAVAIL COLLABORATIF À DISTANCE »	PLUTOT D'ACCORD ET TOUT A FAIT D'ACCORD (4+5)			
	17-21 ans	22-25 ans	26-29 ans	30+
Partage de ressources pédagogiques par travail à distance	61.54%	50.00%	69.23%	54.55%
Dynamisation travail de groupe par collaboration à distance	38.46%	46.43%	61.54%	45.45%
Développement compétences TIC par collaboration à distance	30.77%	46.43%	46.15%	36.36%
Global Collaboration à distance	43.59%	47.62%	58.97%	45.45%

Tableau 17. Détail des résultats pour l'axe
« Travail collaboratif à distance » (item par item)

Si l'on analyse plus en détail les résultats obtenus pour les items repris sous l'axe d'évaluation « Travail collaboratif à distance », on constate que, quelle que soit la tranche d'âge considérée, les scores les plus faibles obtenus pour les indices cumulés de satisfaction 4 et 5 se situent entre 30 % (min.) et 46 % (max.) pour l'item « Acquisition de compétences TIC suite au travail collaboratif à distance » (tableau, ligne 3).

Si l'on analyse les scores obtenus pour l'item, « Le travail de groupe a été dynamisé par la collaboration à distance » (tableau, ligne 2), l'on observe – excepté pour la catégorie d'âge 26-29 ans – un taux de satisfaction allant de 38 % (min.) à 46 % (max.). Seul l'item affirmant que « Le travail collaboratif à distance a permis le partage de ressources pédagogiques » semble mieux performer quelle que soit la catégorie d'âge, avec un score sur les indices cumulés 4 et 5 de notre échelle de Likert s'étalant de 50 % à 69 %.

2.4.3. Comparaison basée sur l'appartenance géographique des participants

Les graphiques des Figure 22 et Figure 23 ainsi que le Tableau 18 ci-dessous mettent clairement en évidence une large différence d'appréciation des points de l'enquête en fonction de l'origine des participants. En effet, en moyenne, seuls 66,93 % des participants de l'Union Européenne (UE) contre 94,17 % pour les répondants hors Union européenne (HUE) se prononcent « assez d'accord » à « entièrement d'accord » pour les différents axes d'évaluation. Une différence notable s'exprime notamment en ce qui concerne la perception du travail collaboratif à distance

avec un taux de 93,33 % contre 45,07 % exprimé sur les indices 4 et 5 de l'échelle de Likert.

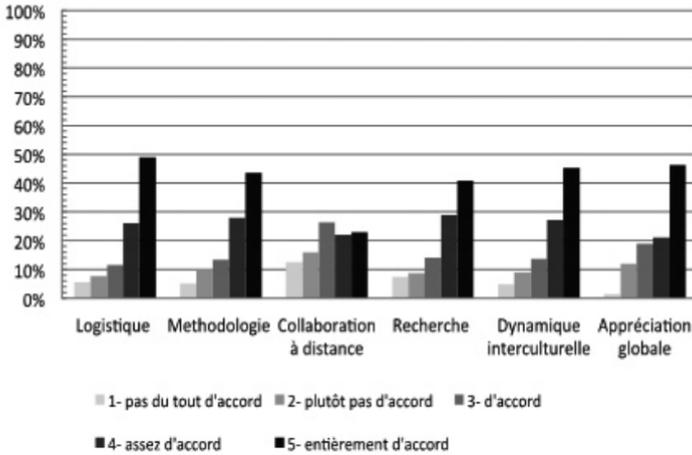


Figure 22. Enquête de satisfaction PEERS_ETU – Degré de satisfaction des étudiants européens VS axes d'évaluation (année académique 2016-2017)

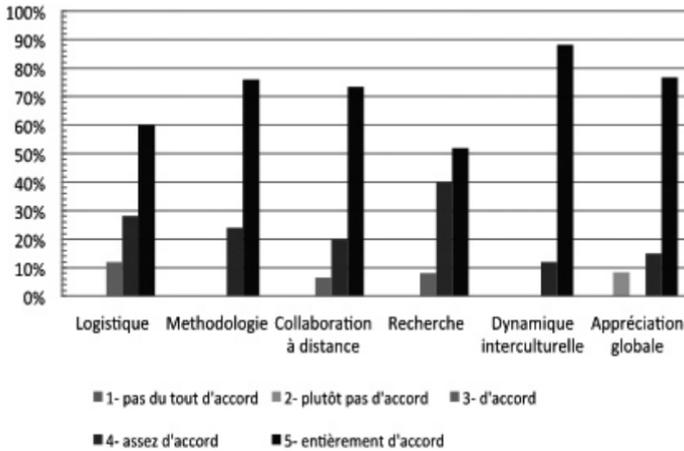


Figure 23. Enquête de satisfaction PEERS_ETU – Degré de satisfaction des étudiants hors UE VS axes d'évaluation (année académique 2016-2017)

AXES	% DE REpondANTS AYANT OPTÉ POUR PLUTOT D'ACCORD ET TOUT A FAIT D'ACCORD (4+5)	
	UE	HUE
Logistique	75.21%	88.00%
Methodologie	71.55%	100.00%
Collaboration à distance	45.07%	93.33%
Recherche	69.72%	92.00%
Dynamique interculturelle	72.57%	100.00%
Appreciation globale	67.47%	91.67%
Moyenne évaluations	66.93%	94.17%

Tableau 18. Focus sur les indices 4 et 5 (Likert)
VS Appartenance géographique des répondants

L'examen des résultats selon le Tableau 19 ci-dessous met en évidence que les répondants HUE ont attribué des valeurs de satisfaction très élevées pour l'ensemble des items repris sous l'axe « Travail collaboratif à distance ». Ils font ainsi preuve d'une large confiance dans ce que la collaboration à distance peut leur apporter.

ITEMS DE L'AXE « TRAVAIL COLLABORATIF À DISTANCE »	PLUTOT D'ACCORD ET TOUT A FAIT D'ACCORD (4+5)	
	UE	HUE
Partage de ressources pédagogiques par travail à distance	53.52%	100.00%
Dynamisation travail de groupe par collaboration à distance	43.66%	100.00%
Développement compétences TIC par collaboration à distance	38.03%	80.00%
Global Recherche suivant Origine	45.07%	93.33%

Tableau 19. Détail des résultats pour l'axe
« Travail collaboratif à distance » (item par item)

Ce constat est à relativiser car ces pourcentages représentant l'avis de cinq répondants sur soixante-quinze mais constitue cependant un éclairage qu'il serait intéressant d'approfondir dans les enquêtes ultérieures sur base annuelle.

3. Conclusions

Du 1^{er} avril 2016 au 30 juin 2017, une étude de satisfaction a été effectuée auprès des étudiants ayant participé à l'un des 24 projets PEERS s'étant déroulés durant l'année académique 2016-2017. Sur la population totale de 144 participants consultés, invités par courriel à répondre à une enquête en ligne sous la plateforme *Jotform*, 75 (52 %) ont donné une suite favorable à notre requête ce qui constitue au vu de la littérature un bon taux de réponse.

Préalablement au déroulement de l'enquête, ses auteurs ont construit le questionnaire de satisfaction selon six axes d'évaluation : « Logistique », « Méthodologique », « Travail collaboratif à distance », « Recherche », « Dynamique interculturelle » et « Appréciation globale ». Les 27 items du questionnaire ont été rédigés suite à une revue de la littérature identifiant les caractéristiques que devraient idéalement revêtir les différents axes : Méthodologie (pédagogie du projet), Travail collaboratif à distance, Recherche, Dynamique interculturelle, ou encore pour d'autres items, sur base des standards logistiques propres à ce type de projet.

Après la collecte des données, les évaluateurs ont confronté la pertinence des items retenus par l'axe d'évaluation par la réalisation d'alphas de Cronbach. Les résultats montrent que les différents α varient entre 0.815 et 0.890 et dépassent largement 0.70, le seuil de validité généralement reconnu par les statisticiens.

Au bénéfice d'un excellent taux de réponse et d'items pertinents, les évaluateurs ont ensuite procédé à une analyse statistique descriptive se déclinant en trois niveaux : Macro : analyse selon indices de satisfaction ; Mezzo : analyse selon indices de performance ; Micro : analyse suivant indices de performance non lissés.

Quel que soit le type d'analyse utilisé, l'enquête montre un fort intérêt des répondants pour le programme PEERS. Il y a peu de points faibles et beaucoup de points à forte satisfaction. Ainsi, à un niveau d'analyse macro sur base des indices de satisfaction, on relève que 75 % des participants se disent assez d'accord ou entièrement d'accord avec l'ensemble des items proposés

sur cinq des six axes d'évaluation (Logistique, Méthodologique, Recherche, Dynamique interculturelle et Appréciation globale) tandis que ceux qui émettent un jugement négatif ne représentent qu'environ 15 %, les 15 % restants s'affirmant d'accord. L'analyse de variables secondaires (niveau mezzo) – constituées à partir des variables primaires analysées au niveau macro – a permis via des indices de performance s'étalant de 1 à 5 de confirmer l'analyse précédemment conduite avec des indices de performance variant de 3.90 à 4.07.

Que ce soit au niveau de l'analyse Macro ou Mezzo, il ressort également que l'axe « Collaboration à distance » montre un niveau d'évaluation – bien que satisfaisant – largement plus faible que les autres axes, avec un indice de satisfaction exprimé sur les valeurs « assez d'accord » et « entièrement d'accord » de 47 % contre 27 % sur les indices « pas du tout d'accord » et « plutôt pas d'accord », le solde de 26 % se concentrant sur l'option « d'accord ». L'indice de performance s'élève quant à lui à 3,33.

Une analyse plus fine aux niveaux Mezzo et Micro visait à identifier d'éventuelles variations importantes en fonction du profil du participant (niveau d'études en cours ou âge) et à déceler les *items* problématiques au sein d'un même axe. Elle a permis de mettre en évidence les points sur lesquels les efforts doivent porter en priorité : pour l'axe « Recherche », l'identification de la problématique/question de recherche (*item* 14) et l'émission d'hypothèse et la consultation et partage de ressources issues de la littérature de recherche ; pour l'axe « Collaboration à distance », le partage des ressources pédagogiques (*item* 11), la dynamisation du travail de groupe et l'augmentation de la productivité (*item* 12) et enfin le développement des compétences en lien avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) (*item* 13).

Pour la catégorie relevant de l'appartenance géographique des répondants, une telle analyse montre de fortes disparités de satisfaction entre les répondants UE et HUE. Nous tenons à signaler avec toutes les réserves d'usage, eu égard à la faiblesse statistique de ce segment (6 % des répondants), que les répondants HUE se montrent largement plus satisfaits que leurs pairs EU.

Globalement, l'on peut affirmer que le programme PEERS rencontre les standards de qualité tels qu'identifiés par la littérature pour les volets « Méthodologie », « Recherche » et « Dynamique interculturelle » et pour ceux fixés par les évaluateurs pour les volets « Logistique » ou « Appréciation globale ». L'axe « Travail collaboratif à distance » présente un score satisfaisant, inférieur toutefois à ceux des autres axes.

Évalué en cette phase III de maturité, le programme PEERS semble, de l'avis des étudiants, constituer une pratique à disséminer comme nous l'avions envisagé en phase IV « Dissémination européenne ».

4. Références bibliographiques

Alter, N., *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF, 4^e édition, 2013, 392 p.

Deresky H., *International Management: managing across borders and cultures*, NJ: Pearson/Prentice Hall, 5th edition, 2006, 528 p.

Giroux S., Tremblay G., *Méthodologie des sciences humaines – La recherche en action*, Montréal, Pearson Erpi Eds., 3^e édition, 2009, 324 p.

Kaplowitz M.D, Hadlock T. D., Levine R., A Comparison of Web and Mail Survey Response Rates, *Public Opin Q*, vol. 68, n° 1, pp. 94-101, 2004.

Lamoureux A., *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, Montréal, Beauchemon Eds., 2^e édition, 2003.

Nunnally, J. C., *Psychometric Theory*, Hillsdale, NJ, McGraw-Hill Eds., 2nd Edition, 1978, 736 p.

Ruben R. B., Human Communication and Cross-cultural Effectiveness, in Samovar L., Porter R. Eds., *Intercultural Communication: A Reader*, Wadsworth, Belmont, pp. 315-339, 1985.

Sax L.J., Gilmartin S.K., Bryant A.N., Assessing Response Rates and Nonresponse Bias in Web and Paper Surveys, *Research in Higher Education*, Vol. 44, pp. 409-432, 2003.

Chapitre 4

Évaluation de l'impact du programme PEERS auprès des enseignants-chercheurs depuis son lancement

Auteurs du chapitre

Muriel WILQUET^a et Pierre RAMELOT^b

^a SONECOM-SPRL, Avenue Gouverneur Bovesse, 37 / bte 3,
5100 Jambes (Namur) – Belgique

^b Haute École pédagogique Vaud – 33 Avenue de Cour – 1014 Lausanne – Suisse

1. Introduction

Entre mars et avril 2017, une étude d'impact été menée auprès de tous les enseignants-chercheurs s'étant inscrits, à une ou plusieurs reprises, dans une démarche PEERS entre les années académiques 2010-2011 et 2015-2016. Sur la population totale de 66 participants invités par courriel à répondre à une enquête en ligne, 54 (près de 82 %) ont donné une suite favorable à notre requête.

Préalablement à la réalisation de cette étude, ses auteurs ont construit un questionnaire avec pour constante d'évaluer deux types d'impacts ressentis à la suite de la participation à une ou plusieurs reprises au programme PEERS au titre d'enseignant-chercheur : l'impact au niveau professionnel et l'impact au niveau personnel. Les deux types d'impacts ont constitué le fil conducteur de l'analyse des données.

Au bénéfice d'un excellent taux de réponse et des deux axes d'analyse préalablement établis, il a été procédé à une analyse statistique descriptive¹ se déclinant en trois niveaux, qui va être présentée dans ce chapitre :

- Macro : analyse selon indicateurs d'impacts globaux,
- Mezzo : analyse selon indicateurs de réalisation et de performance,
- Micro : analyse selon coefficients d'importance.

Nous commencerons par décrire les éléments de contexte et de méthodologie de cette étude.

2. Contexte et méthodologie

Après cinq années d'existence PEERS, nous avons estimé que nous avions le recul nécessaire pour mener ce type de démarche et avons donc souhaité étudier l'impact du programme PEERS sur les enseignants-chercheurs ayant pris part au projet lors des années académiques de 2010-2011 à 2015-2016. Essentiellement pour des raisons d'accessibilité aux cohortes précédentes, l'impact sur le parcours des étudiants n'a malheureusement pas pu être étudié dans le cadre de cette initiative.

L'objectif de cette étude consiste à déterminer si, et dans quelle mesure, l'expérience PEERS induit des changements positifs au niveau des attitudes professionnelles (approche pédagogique, dynamique de recherche, gestion de la diversité, réseautage...) ainsi qu'au plan plus personnel (ouverture interculturelle, acquisition d'expériences diverses, maîtrise des outils numériques, tissage de liens interpersonnels...). Ainsi, les questions ont porté sur la situation induite par le ou les différent(s) projet(s) PEERS auquel l'enseignant-chercheur a participé. L'étude vise à mettre en exergue les réalisations et les évolutions d'attitudes des répondants en lien avec leur implication dans le Programme PEERS. Les items ont été traités sous l'angle des perceptions subjectives des intéressés sur une base déclarative. L'étude n'a pas donné lieu à une enquête sur leurs pratiques réelles (via une observation sur le terrain ou une documentation) pour les objectiver et détermi-

¹ Cette analyse a été confiée à un contractant externe, SONECOM-SPRL, spécialisé depuis plus de 25 ans dans ce type d'études.

ner un éventuel écart avec celles qui prévalaient antérieurement à leur participation. C'est une limite dont il faudra tenir compte en découvrant les résultats suivants.

Dans le cadre du partenariat stratégique PEERS, le questionnaire rédigé par SONECOM-SPRL a été élaboré en étroite concertation avec les membres de l'équipe qui coordonne le Programme PEERS. Il a été conçu pour que sa durée de passation n'excède pas une dizaine de minutes, tout en couvrant au mieux les différentes dimensions au niveau desquelles il convenait d'évaluer un impact potentiel. Le public cible a été sollicité via un courriel comportant un lien vers une plateforme en ligne.

La population de référence était constituée des 66 (N=66) enseignants-chercheurs ayant pris part à au moins un Projet PEERS entre 2010-2011 et 2015-2016. Après une première diffusion fin mars 2017, puis une relance fin avril 2017, 54 personnes ont participé à l'enquête. Le taux de réponse est donc de 81,8 %, ce qui représente, tout comme pour l'enquête de satisfaction décrite dans la section précédente, un excellent taux de réponse si nous nous référons à la littérature scientifique traitant de ce sujet tel qu'évoqué au chapitre précédent. Compte tenu de la taille de la population et du taux de réponse, la marge d'erreur s'élève à 5,7 %, ce qui signifie que les résultats de l'enquête exprimés en pourcentages peuvent être généralisés à la population de référence moyennant cette marge de certitude (supérieure et inférieure).

Les données recueillies ont été traitées de façon anonyme. Les analyses statistiques effectuées délivrent des tendances tantôt claires et nettes, tantôt plus nuancées et donc à interpréter avec plus de circonspection. Elles sont présentées dans les pages qui suivent. Dans les tableaux et graphiques, la numérotation qui apparaît avant l'énoncé de question correspond à celle du questionnaire.

3. Profil des répondants

3.2. Appartenance institutionnelle et géographique

La première partie du questionnaire vise à spécifier l'institution et le pays d'appartenance des répondants pour cerner le profil de l'échantillon et éventuellement tester ensuite si certaines réponses peuvent dépendre ou non d'un contexte local spécifique.

Comme l'illustrent le Tableau 20 et le Tableau 21, il s'avère que quatre répondants « enseignants-chercheurs » sur dix travaillent au sein de la HEP de Vaud, institution à l'origine du Programme PEERS. En incluant la Suisse, les pays européens représentent à eux seuls environ huit dixièmes du contingent total. Les continents africain et américain se partagent le solde.

1. Quelle est votre institution ?		2. Dans quel pays votre institution est-elle située ?	
	Nb		Nb
10. HEP Vaud	22	18. Suisse	22
20. Université Alexandru Ioan Cuza, Iasi	9	16. Roumanie	9
8. Haute Ecole de la Ville de Liège	4	2. Belgique	5
11. Humboldt State University	2	10. France	3
16. St. Patrick's College	2	12. Irlande	3
25. Université Pédagogique de Maputo CEMEC	2	8. Etats-Unis	2
6. Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo (ENSA)	2	13. Madagascar	2
18. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	1	15. Mozambique	2
2. (ESPE) Aquitaine, Bordeaux	1	7. Espagne	2
3. (ESPE) Bretagne, Rennes	1	3. Bolivie	1
19. Universitat Blanquerna-Ramon Llull	1	14. Maroc	1
22. Université du Québec (UQAM)	1	1. Albanie	1
21. Université de Tirana	1	5. Canada	1
1. (ESPE) Académie de Caen	1	19. Hors liste	0
9. Haute École Gallée	1	17. Singapour	0
5. Dublin City University	1	9. Finlande	0
26. Université Simón I. Patiño (Cochabamba) USIP	1	6. Danemark	0
7. ENS	1	4. Burkina Faso	0
9. Haute École Gallée_	0	11. Grande-Bretagne	0
27. University of Syddenmark-Haderslev	0	Total	54
24. Université pédagogique de Maputo (UPMM)	0		
28. Hors liste	0		
23. Université Kadi Ayyad	0		
13. Lesley University	0		
12. LAUREA University	0		
4. (ESPE) Versailles	0		
17. The University of Winchester	0		
15. San Diego State University	0		
14. National Institute of Education (NIE, Singapour)	0		
Total	54		

Tableau 20 et Tableau 21.

Institution et pays d'appartenance des enseignants-chercheurs participants

3.2. Fréquence de participation

Si nous examinons à présent l'échantillon sous l'angle du degré de fidélité au Programme PEERS (cf. Tableau 22 et Tableau 23), nous constatons que près des deux tiers des répondants à l'enquête ont participé à un seul projet PEERS entre 2010-2011 et 2015-2016, près d'un quart en a mené deux, et le reste davantage. Les données préalables à notre étude indiquaient que trois enseignants-chercheurs sur dix visés par l'étude avaient mené plusieurs projets. Par conséquent, il est intéressant de constater que cette catégorie a, dans sa quasi-totalité, donné une suite favorable à l'enquête et s'y trouve surreprésentée. Deux observations en

découlent. D'une part, nous pouvons y voir un intérêt pour le Programme – et pour son évaluation – d'autant plus marqué que l'on s'y est investi de façon répétée. D'autre part, la surreprésentation des « fidèles » du Programme dans l'échantillon peut accentuer l'orientation positive de certains résultats, dont l'interprétation doit donc être modérée.

3. Au total, à combien de projet(s) PEERS différents avez-vous personnellement pris part ?

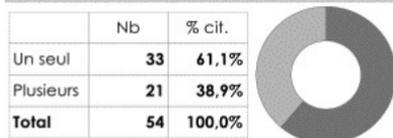


Tableau 22. Fréquence de participation à un PEERS

3. Au total, à combien de projet(s) PEERS différents avez-vous personnellement pris part ?

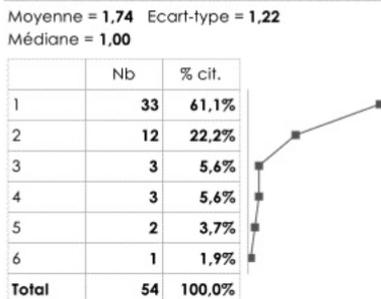


Tableau 23. Détail de la fréquence de participation à un PEERS

Dans le Tableau 24 figurent les années académiques au cours desquelles les répondants ont mené un projet. Les pourcentages ne sont pas cumulables puisque des répondants ont eu plusieurs expériences. Plus l'année académique concernée est récente, plus l'effectif de répondants est important. Ainsi, ce n'est pas moins de sept répondants sur dix qui ont été impliqués en 2015-2016.

4. En quelle(s) année(s) ce(s) projet(s) s'est-il / se sont-ils déroulé(s) ?



Tableau 24. Année(s) de participation à un PEERS

3.3. Quantité de partenaires

L'enquête s'intéresse aussi au nombre de partenaires institutionnels avec lesquels les enseignants-chercheurs se sont impliqués. Comme le montrent le Tableau 25 et le Tableau 26, sur l'ensemble de leur expérience PEERS entre 2010-2011 et 2015-2016, les répondants ont en moyenne collaboré avec 1,17 partenaire institutionnel. La situation la plus fréquente est de n'avoir collaboré qu'avec un seul partenaire (même pour les enseignants-chercheurs ayant mené plusieurs projets). Dans le cadre d'un nouveau projet, 57 % des répondants se disent enclins à réitérer une collaboration antérieure.

5. Au total, avec combien de partenaire(s) institutionnel(s) différent(s) avez-vous mené un projet PEERS ?

Moyenne = 1,17 Ecart-type = 0,38
Médiane = 1,00

	Nb	% cit.
1	45	83,3%
2	9	16,7%
Total	54	100,0%

3. Au total, à combien de projet(s) PEERS différents avez-vous personnellement pris part ?

5. Au total, avec combien de partenaire(s) institutionnel(s) différent(s) avez-vous mené un projet PEERS ?

	Un seul		Plusieurs	
	N	% cit.	N	% cit.
1	33	100,0%	12	57,1%
2	0	0,0%	9	42,9%
Total	33	100,0%	21	100,0%

Tableau 25. Nombre de partenaires différents au cours de l'expérience PEERS

Tableau 26. Nombre de partenaires différents selon le nombre de PEERS réalisés

Le pays du partenaire est généralement européen, avec une nette prépondérance de la Suisse, compte tenu du poids que représente la HEP Vaud dans les parties prenantes au Programme PEERS. Un peu plus d'un quart des partenaires renseignés par les répondants sont extra-européens.

Le nombre de formateurs partenaires côtoyés au cours de l'expérience PEERS a également été questionné (cf. Tableau 27). L'idée était ici de voir si le modèle proposé d'un binôme d'enseignants-chercheurs était la norme ou si au contraire d'autres modalités, impliquant une équipe plus large d'enseignants-chercheurs, pouvaient avoir été mises en place par les participants en réponse à des contraintes (ou envies) spécifiques. Il ressort qu'un peu plus d'un tiers des répondants n'a collaboré qu'avec un seul confrère dans le cadre de projets PEERS. Un autre tiers a eu l'occasion de le faire avec deux partenaires différents soit lors de projets PEERS différents ou au cours d'un seul et même projet.

Reste un enseignant-chercheur sur trois qui a travaillé avec davantage de confrères/consœurs.

7. Dans le cadre du ou des projet(s) PEERS évoqué(s) ci-dessus, avec combien de confrères ou consœurs enseignants-chercheurs différents avez-vous collaboré au total ?

Moyenne = **2,83** Ecart-type = **3,32**

Médiane = **2,00**

	Nb	% cit.
1	20	37,0%
2	18	33,3%
3	8	14,8%
4	3	5,6%
7	1	1,9%
9	1	1,9%
15	3	5,6%
Total	54	100,0%

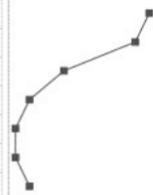


Tableau 27. Nombre de confrères/consœurs différents côtoyés au cours de l'expérience PEERS

4. Résultats

4.1. Analyse à un niveau macro : selon indicateurs d'impacts globaux

En préambule à l'examen des impacts, précisons qu'au plan contextuel ou logistique, comme l'illustre le Tableau 28, la façon dont les projets PEERS sont accompagnés par les institutions apparaît globalement favorable. *De facto*, plus de sept répondants sur dix déclarent que leur institution a facilité le déroulement des projets, dont la moitié se montre même tout à fait affirmative à cet égard. Les situations problématiques apparaissent marginales.

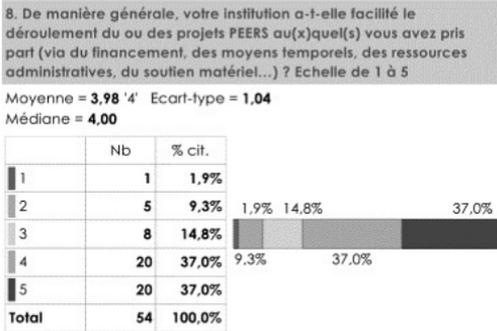


Tableau 28. Perception du rôle de l'institution dans la facilitation du déroulement des PEERS

Nous avons étudié un impact potentiel « global » en choisissant d'interroger deux indicateurs respectivement relatifs au bénéfice retiré au plan professionnel (Tableau 29) et au plan personnel (Tableau 30).

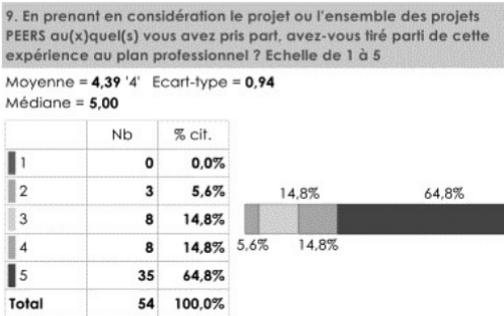


Tableau 29. Valorisation de l'expérience PEERS du point de vue professionnel

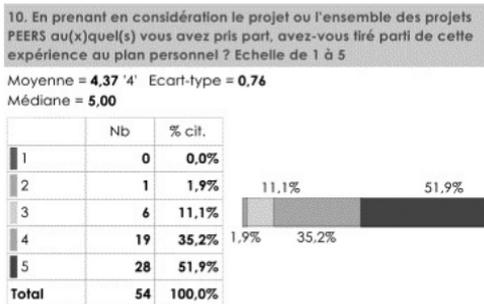


Tableau 30. Valorisation de l'expérience PEERS du point de vue personnel

Selon leurs déclarations, les répondants s'estiment indéniablement enrichis au niveau professionnel du fait de leur implication dans le programme PEERS. Une nette majorité (près des deux tiers) se montre pleinement affirmative en optant pour la position extrême de notre échelle, à savoir une cote de 5. Le tiers restant témoigne d'un profit professionnel plus modéré. Un cinquième des participants sondés opte pour une position inférieure à 4 sur l'échelle. Cette dernière frange ne doit pas être négligée. Pour comprendre l'attitude des enseignants-chercheurs dans ce cas, nous examinerons plus loin les critiques qu'ils expriment envers le dispositif dont ils ont été acteurs.

Quant aux motifs du sentiment de progression professionnelle, ils peuvent être approchés grâce aux réponses à une question ouverte qui figurait en clôture d'enquête. Ils tiennent globalement aux aspects suivants :

- découverte d'un autre système d'enseignement que le sien, grâce aux visites et à l'échange professionnel interculturel *in situ*,
- prise de connaissance d'autres approches pédagogiques,
- satisfaction vis-à-vis des résultats obtenus par les étudiants accompagnés dans la démarche : acquisition d'une posture réflexive, dynamique favorable pour la suite de leur cursus...

Eu égard aux avantages dégagés au plan personnel, l'appréciation livrée est également très positive dans l'ensemble (cf. Tableau 19 *supra*). Sur l'échelle en cinq positions, seul un répondant sur huit opte pour une cote équivalant à 3 ou moins. La moyenne d'appréciation est très proche de celle observée dans le registre professionnel ; mais l'écart-type est ici plus réduit (0,76), ce qui dénote davantage d'homogénéité au niveau du vécu personnel qu'au niveau du vécu professionnel. Les positions extrêmes sont moins prononcées.

Les commentaires librement formulés en fin de questionnaire renseignent sur la teneur des bénéfices personnels retirés : renforcement des compétences, richesse des échanges humains entretenus, découverte d'un pays, d'une culture étrangère.

4.2. Analyse à un niveau mezzo : selon indicateurs de réalisation et de performance

Suite au premier niveau d'analyse abordé dans le paragraphe précédent, nous avons décidé de préciser les impacts du Programme PEERS en orientant notre questionnement sous un angle plus factuel, à l'aide d'items notamment en lien avec les différentes réalisations (conjointes) des enseignants-chercheurs consécutives à leur participation à un projet.

Comme nous pouvons le constater dans le Tableau 31, deux types de réalisations effectives se détachent comme les plus fréquents : présenter une communication conjointe lors d'un colloque ou congrès et diriger un mémoire ou TFE sur une question de recherche émanant du projet. Environ les trois quarts des intéressés ont prolongé de la sorte leur participation. Quatre répondants sur dix déclarent même l'avoir fait à plusieurs reprises. Ensuite, on observe que plus de six participants sur dix ont publié un article collectif avec leur partenaire PEERS. Prendre part ensemble à un jury de mémoire ou de TFE est une pratique un peu moins répandue, mais qui concerne néanmoins une courte majorité des enseignants-chercheurs ayant vécu l'expérience PEERS. Enfin, on relève le dépôt d'un projet de recherche conjoint dans un cas sur trois. Ces résultats indiquent que, concernant le public cible des enseignants-chercheurs, les effets concrets du Programme PEERS ne s'estompent pas dès la fin d'un projet. Ils s'inscrivent dans une certaine durée.

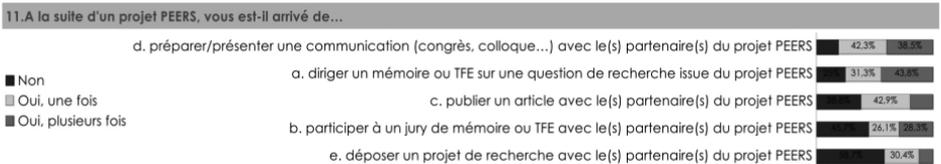


Tableau 31. Différentes « suites » concrètes données à un PEERS

Au-delà de ce niveau factuel, et dans le cadre de notre analyse mezzo, nous avons testé une série d'impacts d'ordre plus subjectif, relatifs à l'évolution hypothétiquement induite par le Programme PEERS sur les perceptions et attitudes des répondants. Ceux-ci ont exprimé ce qu'il en est dans leur cas personnel par le biais

d'une cote d'appréciation comprise entre 1 et 5. Le Tableau 32 ci-après reprend les résultats obtenus.

En laissant de côté les items de portée très générale, nous avons entouré les impacts les plus significatifs. Les items entourés avec d'un trait fort présentent un taux de 70 à 80 % des enseignants-chercheurs optant pour une cote d'appréciation élevée, à savoir 4 ou 5 sur 5. Pour les items entourés d'un trait pointillé, ces mêmes cotes favorables rassemblent de 50 à 70 % des réponses. Dans le premier groupe, celui des impacts les plus prononcés, figurent la comparaison des pratiques et l'envie de prendre part à d'autres projets interculturels. On y trouve aussi l'inclination à promouvoir le Programme PEERS auprès de l'ensemble de ses contacts professionnels (institution, collègues, étudiants). Dans le second groupe, qui rassemble les impacts légèrement moindres mais cependant clairement marqués, on identifie d'une part des indicateurs de meilleure appréhension et de gestion de l'altérité ; on relève d'autre part différents indicateurs d'ouverture positive vers de nouveaux horizons pédagogiques et de recherche. La section suivante affinera l'analyse de ces impacts subjectifs.

Évaluation de l'impact du programme PEERS auprès des enseignants-chercheurs...

12. Cette expérience PEERS...												
	1		2		3		4		5		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
cc. m'a fait évoluer au plan personnel	0	0,0%	3	5,8%	10	19,2%	19	34,5%	20	36,5%	52	100,0%
dd. Autre type de bénéfice	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	33,3%	8	66,7%	12	100,0%
a. m'a permis de comparer les pratiques respectives des institutions partenaires	1	1,9%	1	1,9%	6	11,5%	9	17,3%	35	67,5%	52	100,0%
bb. m'a fait évoluer au plan professionnel	1	2,0%	2	3,9%	9	17,4%	17	33,3%	22	43,1%	51	100,0%
n. a suscité chez moi l'envie de mener d'autres projets interculturels nationaux ou internationaux	2	3,8%	4	7,7%	9	17,3%	12	23,1%	26	48,1%	52	100,0%
r. m'a amené-e à recommander à des étudiants des s'engager dans un projet PEERS	2	3,8%	1	1,9%	5	9,6%	8	15,4%	34	69,2%	52	100,0%
s. m'a incité-e à plaider auprès de mon institution pour qu'elle soutienne ce type de projet	2	3,8%	0	0,0%	6	11,3%	10	18,9%	35	64,0%	53	100,0%
t. a éveillé chez moi davantage d'intérêt pour les coutumes ou les cultures autres que les miennes	2	3,8%	6	11,3%	8	15,1%	10	18,9%	27	50,9%	53	100,0%
d. a fait évoluer ma posture enseignante dans un groupe d'étudiants	3	5,7%	3	5,7%	16	30,2%	20	37,7%	11	20,8%	53	100,0%
g. a enrichi mes pratiques de recherche	3	5,8%	5	9,6%	11	21,2%	13	25,0%	20	38,5%	52	100,0%
q. m'a poussé-e à recommander à des collègues de s'engager dans un projet PEERS	3	5,8%	1	1,9%	5	9,6%	16	34,6%	25	48,1%	52	100,0%
v. m'a aidé-e à mieux gérer la diversité culturelle au sein d'un groupe d'étudiants	3	5,7%	4	7,5%	13	24,5%	14	30,2%	17	32,1%	53	100,0%
e. m'a mieux outillé-e pour former les étudiants à la démarche de recherche	4	7,5%	7	13,2%	14	24,4%	20	37,7%	8	15,1%	53	100,0%
f. m'a offert un champ d'application élargi pour déployer mes propres pratiques de recherche	4	7,5%	11	20,8%	7	13,2%	12	22,6%	19	35,8%	53	100,0%
m. m'a doté-e de manière pérenne d'un réseau professionnel élargi	4	7,7%	7	13,5%	13	25,0%	14	26,9%	14	26,9%	52	100,0%
w. m'a poussé-e à davantage instaurer des représentations positives de l'autre à l'intérieur de rapports d'équité	4	7,8%	7	13,7%	11	21,4%	16	31,4%	13	25,5%	51	100,0%
b. m'a conduit-e à remettre en question mes propres pratiques pédagogiques	5	9,4%	11	21,2%	11	21,2%	18	34,5%	14	26,9%	52	100,0%
c. m'a donné l'occasion d'optimiser mes stratégies d'encadrement des étudiants	5	9,4%	5	9,4%	14	24,4%	16	30,2%	13	24,5%	53	100,0%
h. a été l'opportunité de suivre de nouvelles voies de recherche	5	9,4%	6	11,3%	12	22,6%	14	24,4%	16	30,2%	53	100,0%
i. a stimulé ma dynamique de recherche	5	9,4%	5	9,4%	9	17,0%	16	34,0%	16	30,2%	53	100,0%
x. a renforcé ma capacité à articuler les similitudes plutôt que juxtaposer les différences au sein d'un groupe	5	9,8%	6	11,8%	8	15,7%	17	33,3%	15	29,4%	51	100,0%
y. a renforcé ma capacité à répartir des tâches équitablement en tenant compte des atouts de chacun	5	9,4%	6	11,5%	16	30,8%	13	25,0%	12	23,1%	52	100,0%
z. a renforcé ma capacité à forger des décisions négociées dans des rapports d'équité	5	9,4%	3	5,6%	15	28,8%	16	30,8%	13	25,0%	52	100,0%
aa. m'a appris à mieux assurer le suivi de décisions et/ou l'évaluation d'actes	5	9,8%	6	11,8%	13	25,5%	16	31,4%	11	21,6%	51	100,0%
j. m'a rendu plus soucieux-se de diffuser les résultats de recherche (via article, portfolio, dossier, mémoire, etc.)	6	11,5%	7	13,5%	12	23,1%	19	36,5%	8	15,4%	52	100,0%
u. m'a rendu plus vigilant-e par rapport à mes propres préjugés	6	11,3%	3	5,7%	13	24,8%	14	24,4%	17	32,1%	53	100,0%
k. m'a permis d'expérimenter des voies de diffusion des résultats de recherche particulièrement intéressantes (qualité et/ou audience des revues, des conférences, etc.)	7	13,2%	11	20,8%	13	24,8%	12	22,6%	10	18,9%	53	100,0%
l. a accru mon utilisation des outils numériques pour tout travail collaboratif à distance	8	15,4%	9	17,3%	12	23,1%	17	32,7%	6	11,5%	52	100,0%
o. m'a amené à entreprendre d'autres partenariats avec des confrères / consoeurs étrangers	9	17,3%	3	5,8%	9	17,3%	12	23,1%	19	36,5%	52	100,0%
p. a suscité chez moi l'envie de travailler à l'étranger	9	17,3%	10	19,2%	6	11,8%	16	30,8%	11	21,2%	52	100,0%

Tableau 32. Évolution perçue des « perceptions » et « attitudes » suite à l'expérience PEERS

Le Tableau 33 et le Tableau 34, visibles à la section suivante, présentent en ordre décroissant dans la colonne « performance » les moyennes obtenues (sur l'échelle de 1 à 5) par les items dont

les distributions en pourcentages ont été présentées dans la présente section. Ils confirment les tendances dominantes relevées précédemment. Il est à constater qu'en fin de classement figure ce qui a trait à la diffusion des résultats de recherche. Il en va de même de l'usage renforcé des outils numériques, qui constitue dès lors un élément à prendre en compte pour appliquer des mesures de remédiation. Sur ces axes, le Programme PEERS performe moins que sur d'autres en termes d'évolution des pratiques des enseignants-chercheurs.

4.3. Analyse à un niveau micro : selon coefficients d'importance

Méthodologiquement, dans une optique d'analyse plus précise de l'impact du Programme PEERS aux niveaux professionnel et personnel, nous avons décidé de poursuivre l'analyse des données à la lumière de coefficients d'importance. Ces coefficients d'importance sont calculés par corrélations entre chaque *item* et son indicateur d'impact global. L'« importance » ainsi obtenue témoigne du poids relatif de chaque aspect testé dans la formation du sentiment d'impact global chez le répondant. Plus le coefficient est élevé, plus l'aspect en question compte et plus il est constitutif de l'impact global perçu.

4.3.1. Coefficients d'importance et impact au plan professionnel

En ce qui concerne le plan professionnel, les items sélectionnés en noir dans le Tableau 33 correspondent à des bénéfices revêtant une importance particulière (> 0.50) en tant que fondements du sentiment, chez les répondants, d'avoir évolué professionnellement (ou non) grâce au Programme PEERS. Suite à la catégorisation opérée, nous y trouvons, notamment, un bloc d'items ayant trait à la recherche (dynamique, champ, voies, pratiques). Ce résultat permet de mettre en évidence le caractère central de l'évolution des perspectives de recherche dans le sentiment d'impact (positif ou négatif) du Programme PEERS pour les répondants « enseignants-chercheurs ». Ce pan de leur activité professionnelle apparaît au cœur des aspirations des participants aux projets PEERS (davantage encore que les dimensions pédagogique et interculturelle).

Importance/performance des divers bénéfices pour l'apport global au plan professionnel		
	Performance	Importance
Comparaison pratiques respectives	4,46	0,39
Recommander à étudiants	4,44	0,48
Plaider auprès institution	4,43	0,53
Recommander à collègues	4,17	0,45
Envie autres projets interculturels	4,04	0,42
Intérêt accru autres cultures	4,02	0,03
Pratiques recherche enrichies	3,81	0,65
Meilleure gestion diversité	3,75	0,26
Stimulation dynamique recherche	3,66	0,56
Evolution posture enseignante	3,62	0,39
Vigilance accrue propres préjugés	3,62	0,24
Capacité articulation similitudes	3,61	0,26
Champ recherche élargi	3,58	0,60
Nouvelles voies recherche	3,57	0,53
Autres partenariats entrepris	3,56	0,33
Capacité forger décisions négociées	3,56	0,30
Instauration représentations positives	3,53	0,19
Réseau professionnel élargi	3,52	0,65
Stratégies encadrement optimisées	3,51	0,51
Meilleurs suivi et évaluation	3,43	0,22
Capacité répartition tâches	3,40	0,16
Meilleur outillage formation recherche	3,40	0,47
Questionnement propres pratiques	3,35	0,54
Souci accru diffusion	3,31	0,37
Envie travailler étranger	3,19	0,19
Expérimentation voies diffusion intéressantes	3,13	0,24
Utilisation accrue outils numériques	3,08	0,34

Tableau 33. Importance/performance des divers bénéfices pour l'apport global au plan professionnel

4.3.2. Coefficients d'importance et impact au plan personnel

Concernant la construction d'un sentiment global d'évolution au plan personnel, dégager des bénéfices spécifiques déterminants est moins évident. Les tendances sont moins accentuées puisque les écarts entre coefficients sont assez peu marqués. Presque tous se situent entre 0,30 et 0,50. Les trois facteurs qui

se démarquent vers le haut – cf. cellules sélectionnées en noir dans le Tableau 34 – portent sur l'enrichissement des pratiques de recherche, l'élargissement du réseau professionnel et un outillage renforcé pour la formation à la recherche.

Importance/performance des divers bénéfices pour l'apport global au plan personnel		
	Performance	Importance
Comparaison pratiques respectives	4,46	0,22
Recommander à étudiants	4,44	0,38
Plaider auprès institution	4,43	0,38
Recommander à collègues	4,17	0,32
Envie autres projets interculturels	4,04	0,45
Intérêt accru autres cultures	4,02	0,35
Pratiques recherche enrichies	3,81	0,56
Meilleure gestion diversité	3,75	0,43
Stimulation dynamique recherche	3,66	0,49
Evolution posture enseignante	3,62	0,41
Vigilance accrue propres préjugés	3,62	0,43
Capacité articulation similitudes	3,61	0,40
Champ recherche élargi	3,58	0,42
Nouvelles voies recherche	3,57	0,43
Autres partenariats entrepris	3,56	0,35
Capacité forger décisions négociées	3,56	0,41
Instauration représentations positives	3,53	0,40
Réseau professionnel élargi	3,52	0,52
Stratégies encadrement optimisées	3,51	0,33
Meilleurs suivi et évaluation	3,43	0,40
Capacité répartition tâches	3,40	0,32
Meilleur outillage formation recherche	3,40	0,52
Questionnement propres pratiques	3,35	0,38
Souci accru diffusion	3,31	0,48
Envie travailler étranger	3,19	0,38
Expérimentation voies diffusion intéressantes	3,13	0,30
Utilisation accrue outils numériques	3,08	0,31

Tableau 34. Importance/performance des divers bénéfices pour l'apport global au plan personnel

4.4. Analyse « importance-performance »

À ce stade de notre analyse, nous nous proposons de mettre en évidence les orientations prioritaires dont il faudrait tenir compte en vue d'améliorer l'impact global du Programme PEERS pour les enseignants-chercheurs. Les éléments mis en évidence dans la Figure 24 et la Figure 25 sont obtenus par croisement des axes de « performance » et d'« importance » sur un plan factoriel, respectivement au regard de l'indicateur global d'« évolution professionnelle » puis de celui d'« évolution personnelle ».

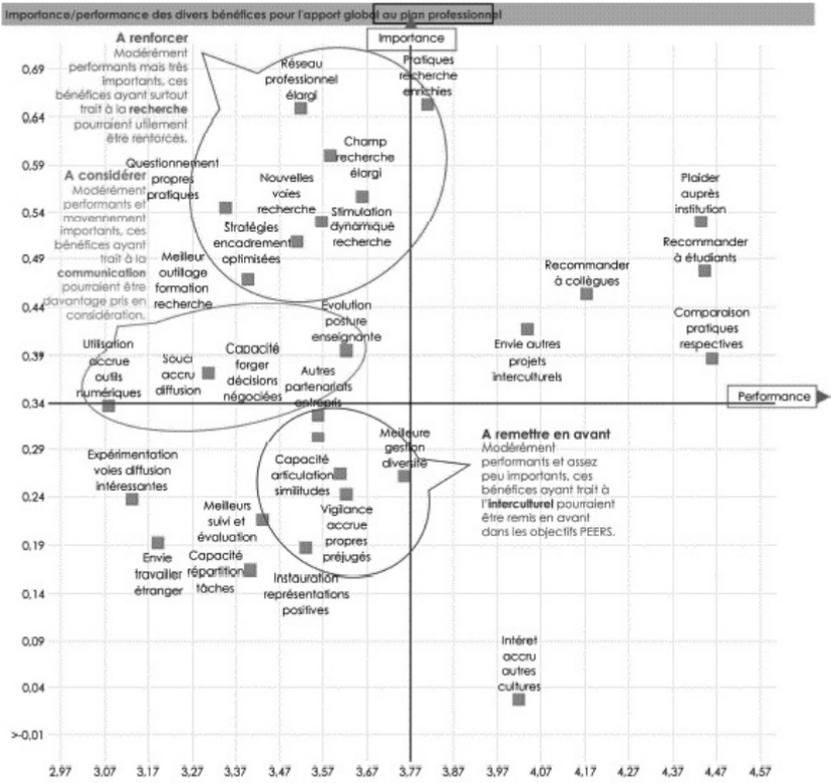


Figure 24. Importance/performance des divers bénéfices pour l'apport global au plan professionnel

Pour améliorer l'impact perçu du Programme PEERS au plan professionnel, une piste consisterait à consolider les apports que les enseignants-chercheurs peuvent en dégager au niveau de la recherche. Des aspects variés relatifs à la communication pourraient également être davantage travaillés. Enfin, les progrès dans le registre de l'interculturel ne sont pas vraiment à l'avant-plan des bénéfices que les enseignants-chercheurs entendent retirer d'un Projet PEERS. N'y aurait-il pas alors lieu de renforcer cette dimension ?

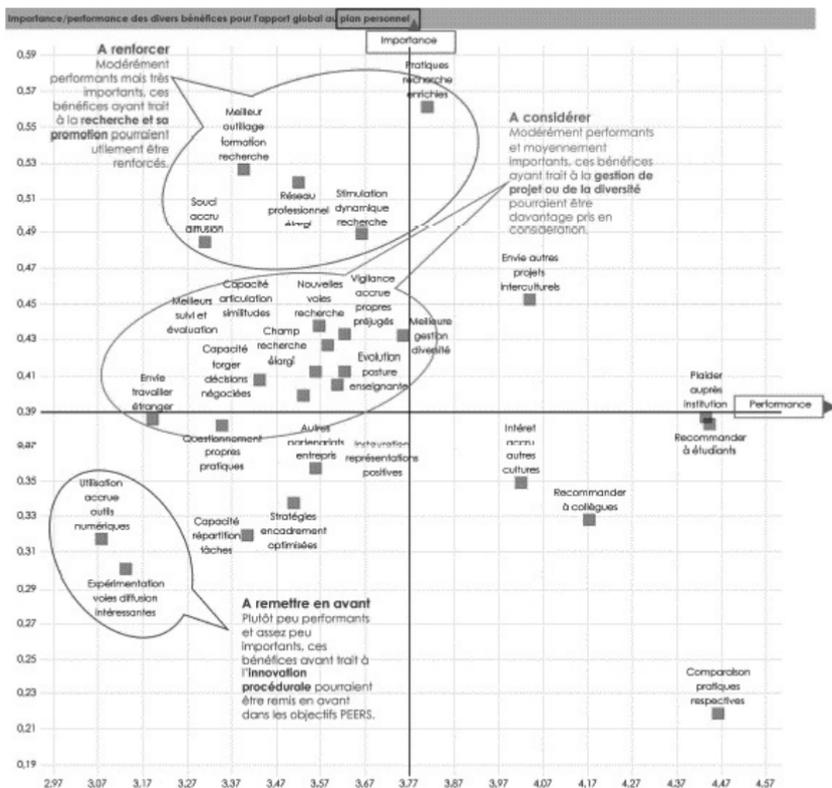


Figure 25. Importance/performance des divers bénéfices pour l'apport global au plan personnel

Pour un impact PEERS optimisé sur le plan personnel, les avancées dans le domaine de la recherche et de sa promotion pourraient être prioritairement renforcées. Par ailleurs, une série de points quelque peu disparates se rapportant à la gestion de projet ou de la diversité pourraient faire l'objet d'une attention accrue. Enfin, le recours aux outils numériques et l'expérimentation de vecteurs originaux de diffusion apparaissent actuellement comme des impacts mineurs du Programme PEERS ; serait-il opportun de promouvoir davantage ces aspects ?

4.5. Facteurs d'accentuation ou de limitation de l'impact observé

Quelques hypothèses ont guidé notre questionnement quant aux circonstances susceptibles d'accentuer ou, au contraire, de limiter l'impact du Programme PEERS sur les enseignants-chercheurs.

4.5.1. Facteur d'impact : participation répétée au Programme

Tout d'abord, nous avons testé l'hypothèse d'un impact plus prononcé au plan professionnel en cas de participation à plusieurs Projets PEERS (Tableau 35).

3. Au total, à combien de projet(s) PEERS différents avez-vous personnellement pris part ?
 9. En prenant en considération le projet ou l'ensemble des projets PEERS au(x)quel(s) vous avez pris part, avez-vous tiré parti de cette expérience au plan professionnel ? Echelle de 1 à 5

	Un seul		Plusieurs	
	N	% cit.	N	% cit.
1	0	0,0%	0	0,0%
2	3	9,1%	0	0,0%
3	7	21,2%	1	4,8%
4	4	12,1%	4	19,0%
5	19	57,6%	16	76,2%
Total	33	100,0%	21	100,0%

Tableau 35. Participation répétée au programme comme facteur d'impact au plan professionnel

Le bénéfice professionnel perçu s'avère plus accentué en cas de réitération de l'expérience PEERS. Les enseignants-chercheurs dont c'est le cas se positionnent à 95 % à 4 ou 5 sur l'échelle d'appréciation. Si l'on considère les répondants caractérisés par une expérience unique, « seuls » 70 % optent pour ces mêmes cotations. On peut par conséquent en déduire que répéter l'expérience PEERS semble accroître les effets perçus sur la pratique professionnelle. La causalité pourrait toutefois être inverse : il est en effet possible que les vécus positifs entraînent de nouvelles participations. Quoi qu'il en soit, la corrélation est claire : les personnes qui font preuve de fidélité envers le Programme PEERS sont celles qui déclarent en tirer le plus parti professionnellement.

Au plan personnel (cf. Tableau 36), une tendance assez similaire se manifeste concernant les bénéficiaires dégagés de l'expérience PEERS. L'écart d'appréciation entre les participants uniques et pluriels est ici un peu plus resserré mais néanmoins significatif. La tendance observée confirme la corrélation entre expérience répétée et impact positif perçu. D'autre part, ce résultat (moins net qu'au plan professionnel) indique que les avantages retirés au plan personnel sont limités par rapport à ceux d'ordre professionnel : on ressent plus aisément, ou plus rapidement (dès le premier projet), un bénéfice personnel plutôt qu'un bénéfice professionnel.

3. Au total, à combien de projet(s) PEERS différents avez-vous personnellement pris part ?
 10. En prenant en considération le projet ou l'ensemble des projets PEERS au(x)quel(s) vous avez pris part, avez-vous tiré parti de cette expérience au plan personnel ? Echelle de 1 à 5

	Un seul		Plusieurs	
	N	% cit.	N	% cit.
1	0	0,0%	0	0,0%
2	1	3,0%	0	0,0%
3	5	15,2%	1	4,8%
4	13	39,4%	6	28,6%
5	14	42,4%	14	66,7%
Total	33	100,0%	21	100,0%

Tableau 36. Participation répétée au programme comme facteur d'impact au plan personnel

4.5.2. Facteur d'impact : niveau de soutien institutionnel

Pour poursuivre dans cette démarche d'analyse, nous avons ensuite examiné le niveau de soutien institutionnel comme variable potentiellement explicative. Comme l'illustre le Tableau 37 ci-après, l'impact du Programme PEERS, que ce soit au plan professionnel ou personnel, ne varie pas en fonction du degré de soutien institutionnel dont les enseignants-chercheurs ont bénéficié. En effet, on n'observe pas d'élévation de la moyenne en montant sur l'échelle du soutien reçu. Les intéressés tirent donc parti de cette expérience plus ou moins indépendamment de l'attitude générale de leur institution.

9. En prenant en considération le projet ou l'ensemble des projets PEERS au(x)quel(s) vous avez pris part, avez-vous tiré parti de cette expérience au plan professionnel ? Echelle de 1 à 5		
10. En prenant en considération le projet ou l'ensemble des projets PEERS au(x)quel(s) vous avez pris part, avez-vous tiré parti de cette expérience au plan personnel ? Echelle de 1 à 5		
	9. En prenant en considération le projet ou l'ensemble des projets PEERS au(x)quel(s) vous avez pris part, avez-vous tiré parti de cette expérience au plan professionnel ? Echelle de 1 à 5	10. En prenant en considération le projet ou l'ensemble des projets PEERS au(x)quel(s) vous avez pris part, avez-vous tiré parti de cette expérience au plan personnel ? Echelle de 1 à 5
1	5,00	5,00
2	3,80	4,40
3	4,63	4,00
4	4,30	4,35
5	4,50	4,50
Total	4,39	4,37

Tableau 37. Soutien institutionnel comme facteur d'impact aux plans professionnel et personnel

4.5.3. Autres facteurs d'impact

Des questions ouvertes visant à approfondir la réflexion quant aux éléments facilitateurs et aux freins au bon déroulement d'un projet ont été insérées dans notre questionnaire d'impact. Les facteurs évoqués dans les lignes qui suivent, s'ils n'influencent pas forcément les bénéfices individuels retirés par les enseignants-chercheurs (critère d'*efficacité* du dispositif), sont de nature à complexifier ou faciliter la mise en œuvre du projet (critère d'*effectivité* du dispositif).

Parmi les paramètres qui rendent la démarche de projet des enseignants-chercheurs plus fastidieuse, nous pouvons distinguer ceux qui ont trait au suivi administratif et à la logistique des projets :

- bureaucratie et fortes contraintes administratives : pour le montage du projet, la justification très pointilleuse des dépenses, etc.,
- organisation des aspects logistiques pesant trop fortement sur les enseignants-chercheurs puisque c'est souvent eux qui doivent s'en charger, ce qui a pour effet de les déforcer au plan de la légitimité et de l'investissement sur le contenu du projet,

- exigence que représente le fait d'héberger chez soi le professeur partenaire et difficultés souvent rencontrées pour assurer le logement des étudiants.

D'autres points à améliorer sont liés aux disparités entre institutions partenaires :

- différences dans l'organisation des études et/ou de la recherche au sein des deux institutions partenaires : calendriers académiques divergents, possibilités et « habitudes » différentes de valorisation de la recherche PEERS, nombre variable de crédits que les étudiants peuvent obtenir grâce à leur participation...,
- disparités entre étudiants partenaires : niveaux différents, âges différents, motivations différentes, objectifs et/ou contraintes différents.

Un troisième type de difficultés provient du facteur humain et de sa gestion :

- difficulté à motiver des étudiants à s'engager dans un projet PEERS compte tenu de leurs autres impératifs académiques et/ou de stage,
- difficultés de communication entre participants faute de compétences linguistiques suffisantes,
- de façon marginale, manque de respect ou intolérance de la part de certains participants.

Enfin, on relève des paramètres susceptibles de contrarier la pertinence et la qualité des travaux réalisés lors d'un projet PEERS :

- imposition par certaines institutions d'un cahier des charges contraignant aux projets PEERS, ce qui a pour effet de réduire la liberté de choix de l'objet de recherche de certains groupes de participants,
- limites de la recherche réalisée en raison de référentiels théoriques différents plutôt que communs, du niveau scientifique inégal des personnes impliquées ou de réseaux scientifiques de valorisation différents.

A contrario, les enseignants-chercheurs témoignent aussi d'éléments qui jouent un rôle moteur dans la mise en œuvre des projets PEERS. Parmi ces facteurs positifs, plusieurs relèvent du

dispositif PEERS à la fois sur le plan organisationnel et sur le plan pédagogique :

- *éléments de conception* même du dispositif organisationnel PEERS : taille limitée du groupe, nécessité de travailler avec les NTIC, concentration du séjour sur une semaine,
- immersion concrète découlant de l'occasion de loger chez des pairs et du programme de visites sur place,
- recours à l'approche de type *Lesson Study* (au choix de certains enseignants car cela n'est pas obligatoire dans le cadre du programme PEERS),
- caractère fécond de la confrontation des réalités de deux cultures pour l'approche de la diversité et le questionnement critique.

Des paramètres propices à la réussite d'un projet PEERS sont aussi à trouver du côté de l'investissement humain consenti :

- entente, relations cordiales entre enseignants-chercheurs et étudiants,
- valeurs partagées, engagements respectifs (et constants) dans le projet,
- investissement personnel des partenaires accueillants lors des séjours,
- compétences linguistiques des participants,
- implication réellement commune sur un projet de recherche permettant de profiter des ressources et des expériences (scientifiques, méthodologiques, pédagogiques) du partenaire.

Citons enfin des dispositions jugées très pertinentes voire nécessaires, par certains répondants, et que des acteurs impliqués dans le Programme PEERS ont d'ores et déjà prises pour amplifier sa diffusion et son accessibilité et/ou consolider ses résultats :

- mise à disposition de moyens financiers pour permettre à des partenaires du Sud de participer à un projet PEERS,
- inscription dans la durée (au-delà d'une seule année académique) via la relance d'un projet PEERS par des partenaires ayant déjà travaillé ensemble.

4.6. Pistes d'amélioration

4.6.1. Avis des participants quant aux pistes d'amélioration envisagées

Des orientations de fond ont déjà été dégagées de l'analyse « importance-performance » à un niveau micro dans les pages qui précèdent. De cette analyse est ressortie l'importance pour les enseignants-chercheurs d'enregistrer des avancées en matière de recherche. Des enjeux en termes de communication/gestion ou d'intérêt éventuel à recentrer les dimensions interculturelle et numérique ont également été mis en évidence en tant que pistes d'amélioration à explorer.

Nous avons également relevé, sur la base des déclaratifs, des paramètres qui influencent plus marginalement de façon positive ou négative la mise en œuvre des projets PEERS, au niveau desquels il serait possible d'agir. Nous pouvons ainsi citer le soutien logistique ou l'harmonisation des conditions académiques des partenaires.

Au-delà de ces premières pistes, sur la base de propositions fondées sur les retours d'expériences des coordinateurs du Projet dans les différentes institutions (pour le partenariat stratégique), nous avons exploré deux idées dans le cadre de l'étude d'impact : tout d'abord la création d'un espace de stockage et de valorisation commun à l'ensemble des projets PEERS ; ensuite l'instauration d'une formation continue pour les enseignants et/ou les étudiants sur le thème de la « conduite de projet PEERS ».

Si l'on considère la première proposition de régulation proposée, il apparaît qu'une large majorité de répondants (sept sur huit) perçoit l'intérêt d'un tel espace de stockage pour la mise en commun des travaux réalisés (Tableau 38). Nous pouvons considérer que cette expression vaut validation. Nuançons cependant qu'il ne s'agit ici que de déclarations d'intérêt, et que l'usage effectif en cas de mise en place de ce type d'outil pourrait être de moindre importance.

15. Jugeriez-vous pertinent de disposer, en tant que partenaire d'un projet PEERS, d'un espace de stockage destiné à mettre en commun les travaux produits par l'ensemble des projets PEERS (fonctions d'archivage, de consultation...)?

	Nb	% cit.
1. Pas du tout	5	9,6%
2. Plutôt non	4	7,7%
3. Plutôt oui	20	38,5%
4. Tout à fait	23	44,2%
Total	52	100,0%



Tableau 38. Avis quant à l'opportunité d'un espace de stockage « PEERS »

Si l'on aborde l'autre proposition d'amélioration, relative à la mise en place d'un module de formation continue en conduite de projet, il ressort que la majorité des participants à l'étude d'impact y est favorable (Tableau 39). Toutefois, en comparaison de la suggestion précédente, celle-ci recueille une proportion majorée de sceptiques, de l'ordre d'un tiers. Cette proposition semble dès lors recueillir un aval plus mitigé.

16. Jugeriez-vous pertinent de suivre, en tant que partenaire d'un projet PEERS, un module de formation continue en pilotage de projet collaboratif (planification, organisation, gestion, coordination...)?

	Nb	% cit.
1. Pas du tout	5	9,8%
2. Plutôt non	13	25,5%
3. Plutôt oui	22	43,1%
4. Tout à fait	11	21,6%
Total	51	100,0%



Tableau 39. Avis quant à l'opportunité d'une formation continue en gestion de projet

4.6.2. Pistes d'amélioration proposées par les participants

Avec la réserve d'usage à conserver envers des opinions exprimées à un niveau individuel, voici les voies d'amélioration proposées par les répondants :

- veiller à une bonne compréhension de l'organisation, des contenus et des « contraintes » des projets PEERS par les institutions d'appartenance ;
- intégrer plus favorablement les projets PEERS dans le programme des études ;
- prendre davantage en considération, au niveau de l'institution, l'investissement consenti par les enseignants-chercheurs engagés dans le Programme ;
- simplifier les démarches administratives ;
- soutenir les enseignants-chercheurs pour la coordination logistique des projets PEERS ;
- améliorer les conditions de logement (des enseignants-chercheurs comme des étudiants) et l'intendance lors de l'accueil des partenaires ;
- adapter le nombre d'étudiants par projet (plus *vs* moins selon les avis) ;
- rendre aussi clairs que possible pour les étudiants les implications et les impératifs de leur participation ;
- optimiser la coordination entre partenaires des deux institutions : prises de décision conjointes concernant l'objet de recherche, respect du planning de travail, implication jusqu'au terme du projet.

5. Conclusions

Quel que soit le type d'analyse utilisé, l'étude montre des appréciations livrées par les enseignants-chercheurs globalement très positives. Les bénéfices retirés selon les deux axes d'analyse préalablement établis (professionnel et personnel) sont d'autant plus importants que le répondant a répété l'expérience. Il est à souligner que des réalisations concrètes découlent des projets PEERS dans la majorité des cas (communication ou publication conjointe avec l'ex-partenaire, promotion d'un mémoire ou TFE issu du Projet...).

Le Programme apparaît surtout performant pour l'ouverture culturelle et pédagogique. Les progrès que les enseignants-chercheurs enregistrent dans le domaine de la recherche sont moins nets mais revêtent une importance, bien que non explicite, très

opérante pour générer chez eux un sentiment d'impact positif de l'expérience PEERS. Des marges de progression existent au niveau de la communication et de la diffusion. La gestion de la diversité et l'usage du numérique pourraient être remis plus au cœur des impacts escomptés.

Les bienfaits du dispositif tiennent à l'immersion *in situ* et à la qualité des collaborations interpersonnelles. Les critiques relatives à la mise en œuvre des projets portent essentiellement sur la lourdeur de la charge organisationnelle qui incombe aux enseignants-chercheurs. Les disparités entre systèmes académiques peuvent compliquer certains partenariats, en raison de calendriers peu conciliables ou de valorisation déséquilibrée des projets PEERS. Mieux intégrer ceux-ci aux cursus et consolider leur coordination sont des pistes à suivre.

Chapitre 5

Synthèse et perspectives du programme PEERS

Auteurs du chapitre

Marie-France PIRE^a et Anne-Catherine VIEUJEAN^a

^a Haute École de la Ville de Liège, 2 Rue Hazinelle, 4000 Liège – Belgique

Le programme ERASMUS – aujourd’hui ERASMUS+ – en cette trentième année d’existence est sans doute l’une des plus belles réussites de la construction européenne que même les eurosceptiques ne remettent pas en question. Dans le domaine de l’enseignement supérieur, les opportunités offertes par ce fleuron européen en matière d’éducation – au-delà de son emblématique programme de mobilité des étudiants connu du grand public – proposent de multiples possibilités de collaboration au travers de trois actions clés dont notamment « les partenariats stratégiques ».

C’est dans ce cadre, sur base d’un financement de l’AEF-Europe (Agence européenne francophone belge) que quatre institutions de l’enseignement supérieur, actives dans le domaine de la formation des enseignants se sont associées afin d’adopter, éprouver, documenter et évaluer une nouvelle forme de mobilité courte et ciblée pouvant constituer à leur sens une offre complémentaire. Cette innovation instaurée par la Haute École Pédagogique du canton de Vaud en 2011 sous la dénomination Programme PEERS (Programme d’Étudiants et Enseignants Chercheurs en Réseaux Sociaux) a été développée en vue de contribuer aux objectifs de l’Union européenne : 20 % d’étudiants européens en mobilité à l’étranger d’ici 2020.

Outre l’objectif énoncé, le programme PEERS propose qualitativement une méthodologie basée sur la pédagogie du projet visant à développer les potentialités des étudiants et renforcer les

compétences des enseignants-chercheurs sur différents aspects. Axiologiquement, en ce qui concerne les étudiants, le programme tend à l'acquisition et au développement de compétences en lien avec l'interculturalité, le travail collaboratif à distance et la recherche. Si l'on considère les enseignants-chercheurs, le projet vise à renforcer la mise en œuvre de recherches conjointes dans un contexte international, l'extension de leur réseau scientifique, une diffusion et visibilité élargie de leurs travaux. Le projet implique également de leur part la mobilisation et le développement de compétences en termes de gestion de groupes et de projets scientifiques internationaux.

Convaincus de l'apport de la méthodologie PEERS en termes d'articulation entre la recherche et la formation, l'ESPE Aquitaine – Université de Bordeaux (FR), l'Université Alexandru Ioan Cuza de Iasi (RO) sous la coordination de la Haute École de la Ville de Liège (BE) ont décidé – au bénéfice de l'expérience acquise par la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (CH) – de mener ensemble un partenariat stratégique européen (réf. 2015-1-BE01-KA203-013189). Ce partenariat avait pour objectifs d'adopter, mettre en œuvre, éprouver et évaluer la méthodologie PEERS afin d'en mesurer l'intérêt pédagogique et l'impact en vue d'une dissémination à plus grande échelle.

De la volonté des auteurs de cet ouvrage, le présent livre a été rédigé de telle façon à constituer un guide présentant l'ensemble des tenants et aboutissants du programme pour toute Institution souhaitant implémenter et promouvoir la dynamique engagée.

Dans le premier chapitre, les auteurs présentent les éléments de réflexion ayant présidé à la mise en place de ce programme afin de faire face aux enjeux de l'internationalisation dans le cadre de la formation des enseignants.

Dans le deuxième chapitre, les rédacteurs reviennent sur les éléments méthodologiques et stratégiques ayant conduit au programme PEERS tel qu'il se présente aujourd'hui. Ce chapitre est également enrichi d'une formalisation systémique des éléments sous-jacents à son implémentation, approche étayée par l'étude de deux projets « historiques » reflétant les facteurs clés de succès et de risques liés à la mise en œuvre d'un projet

Dans le troisième chapitre, le lecteur pourra prendre connaissance des résultats d'une large enquête de satisfaction, structurée autour de cinq axes d'évaluation, conduite auprès de l'ensemble des 144 étudiants ayant participé à un niveau européen ou hors Europe à l'un des 24 projets PEERS ayant eu cours durant l'année académique 2016-2017.

Dans le quatrième chapitre, le lecteur sera informé des résultats d'une étude visant à évaluer l'impact du projet tant au niveau professionnel que personnel pour les enseignants-chercheurs. Cette étude a été menée auprès de quelque 66 enseignants-chercheurs ayant conduit un projet PEERS à une ou plusieurs reprises de 2011-2012 à 2015-2016.

Au terme du processus éditorial que nous avons conduit, il nous semble pouvoir affirmer – si l'on prend en compte des éléments saillants mis en avant dans les conclusions des différents chapitres que la méthodologie PEERS, de par les enjeux en termes d'internationalisation de la formation des enseignants auxquels elle entend répondre et sur la base de l'approche systémique conduite à la lumière des retours réflexifs apportés ou encore des études de satisfaction et d'impact menées, – que le programme PEERS semble constituer une forme de mobilité efficace (sous réserve d'amélioration de l'axe travail collaboratif à distance) pouvant avoir sa place dans le programme ERASMUS+ au-delà de 2020 sous l'action-clé 1.

