

FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

26⁽³⁾

2018

Volume 26 numéro 3

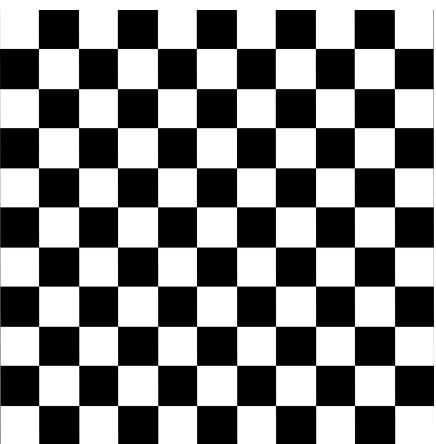
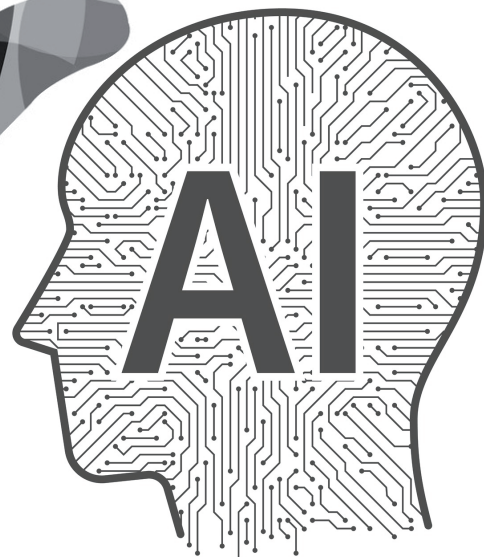
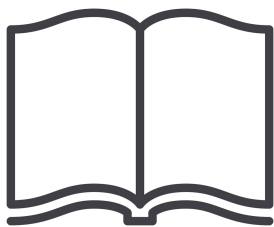


Table des matières

- 3 *L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité*
Fanny **Giguère**, Université de Sherbrooke (Canada)
Joséphine **Mukamurera**, Université de Sherbrooke (Canada)
- 20 *Appréciations par les élèves de leur environnement socioéducatif et résultats aux épreuves externes communes en fin d'enseignement primaire : comparaison des établissements Freinet et traditionnels de l'enseignement communal liégeois*
Jean-Luc **Gilles**, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne (Suisse)
Pierre **Charlier**, Inspecteur général honoraire de la Ville de Liège, (Belgique)
Sandra **Pfeuti**, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne (Suisse)
Oliver **Prosperi**, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne (Suisse)
- 43 *Accompagnement partagé dans une formation en alternance à l'enseignement instrumental*
Valentina **Giovannini-Cartulano**, Haute école de musique de Lausanne/ Université de Fribourg (Suisse)
Pierre-François **Coen**, Haute école pédagogique de Fribourg (Suisse)
Angelika **Güsewell**, Haute école de musique de Lausanne (Suisse)
Elsa **Paukovics**, Haute école de musique de Lausanne/Université de Fribourg (Suisse)
- 57 *Les enseignants et le dictionnaire : sentiments, attitudes motivationnelles, connaissances déclarées et pratiques personnelles d'utilisation*
Ophélie **Tremblay**, Université du Québec à Montréal (Canada)
Isabelle **Plante**, Université du Québec à Montréal (Canada)
Catherine **Fréchette-Simard**, Université du Québec à Montréal (Canada)
- 81 *Analyse du modèle opératif d'un enseignant en deuxième année primaire dans le cadre de l'enseignement de la lecture*
Jonathan **Rappe**, Université de Liège (Belgique)
Patricia **Schillings**, Université de Liège (Belgique)
Yves **Depluvrez**, Université de Liège (Belgique)
Charlotte **Dejaegher**, Université de Liège (Belgique)
- 94 *Le jeu d'échecs dans les classes du primaire : un moyen ciblé pour développer les habiletés des garçons en résolution de problèmes*
Dominic **Voyer**, UQAR, campus de Lévis (Canada)
Michel **Rousseau**, UQTR, campus de Québec (Canada)
Thomas **Rajotte**, UQAR, campus de Lévis (Canada)
Viktor **Freiman**, Université de Moncton, campus de Moncton (Canada)
Jim **Cabot-Thibault**, Commission scolaire René-Lévesque (Canada)

Chroniques

109

Milieu scolaire

Avis de recherche

Claude **Daviau**, Commission scolaire de Montréal (Canada)

112

Technologies en éducation

Intelligence artificielle en éducation : L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ?

Thierry **Karsenti**, Université de Montréal (Canada)

120

Intervention éducative

Il est temps de faire la promotion du créacollage numérique!

Martine **Peters**, Université du Québec en Outaouais (Canada)

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

Tessa **Boies**, Université du Québec en Outaouais (Canada)

123

Recherche étudiante

Pensée critique et culture informationnelle des étudiants sur Facebook : éléments d'un projet d'étude de cas multiple dans quatre établissements de la francophonie

Florent **Michelot**, Université de Montréal (Canada)

126

Éthique en éducation

Les effets délétères du virilisme de jeunes élèves

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

131

Formation des maîtres

Les organismes scolaires ne devraient pas répondre aux douces sirènes des compétences du 21^e siècle

Steve **Bissonnette**, Université TELUQ (Canada)

Christian **Boyer**, Éditions de l'Apprentissage (Canada)

Recensions

134

Recension

Delâge, D. et Warren, J.-P. (2017). Le piège de la liberté : les peuples autochtones dans l'engrenage des régimes coloniaux. Montréal, QC : Boréal.

Catinca Adriana **Stan**, Université Laval (Canada)

Julien **Vallée-Longpré**, Université Laval (Canada)

137

Recension

Desrosiers, E. (2018). Journal d'une nouvelle enseignante. De l'université à la salle de classe. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Nathalie **Gagnon**, Université du Québec à Rimouski (Canada)

L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité

The beginning teachers in special education: their support needs, the support received and the support desired

doi:10.18162/fp.2018.478

Fanny Giguère
Université de Sherbrooke



Joséphine Mukamurera
Université de Sherbrooke



Résumé

Les études portant sur l'insertion professionnelle des enseignants donnent des résultats n'éclairant pas la situation particulière de ceux œuvrant en adaptation scolaire au Québec. Nos objectifs sont de décrire et de comprendre leurs besoins de soutien, la nature de l'aide reçue et de celle souhaitée par ces enseignants. Les données analysées sont issues d'une enquête par questionnaire et d'entrevues semi-dirigées. Les résultats mettent en évidence la pluralité des besoins de soutien dont certains sont inhérents à leurs contextes particuliers de travail. L'accessibilité des mesures de soutien est inégale et ce qui est offert ne répond pas toujours aux besoins spécifiques de ces enseignants.

Mots-clés

Insertion professionnelle, enseignants débutants, adaptation scolaire, besoins de soutien, soutien.

Abstract

Studies about the teacher induction give results that do not illuminate the situation of those working in special education in Quebec. Our objectives are to describe and understand their support needs, the nature of the assistance received and the desired one. The analyzed data come from a questionnaire survey and semi-directed interviews. The results highlight the plurality of support needs, some of which are inherent to their particular working contexts. Accessibility of support is uneven and what is offered does not always meet the specific needs of these teachers.

Keywords

Teacher induction, beginning teachers, special education, needs, support.

Introduction

L'insertion professionnelle en enseignement est un phénomène qui en préoccupe plusieurs depuis déjà quelques années (Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant [COFPE], 2002; OCDE, 2005; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Cependant, les études réalisées à ce jour portent sur l'insertion dans la profession enseignante en général et ne permettent pas de comprendre la situation des enseignants du champ de l'adaptation scolaire. Ces enseignants travaillent auprès de populations d'élèves vulnérables et exclusivement en difficulté. Le présent article traite des besoins de soutien des enseignants débutants de ce champ d'enseignement. Il dresse un portrait des mesures d'insertion dont ont bénéficié ces enseignants et du type de soutien souhaité par ceux-ci. Nous avons exploité une base de données existante issue d'une enquête par questionnaire réalisée au Québec en 2013 auprès d'enseignants débutants. Nous avons complété ces données quantitatives par des entrevues semi-dirigées.

Problématique de recherche

Le champ de l'adaptation scolaire au sein du système scolaire québécois

Au Québec, c'est avec la parution du rapport Parent, en 1964, et du rapport COPEX, en 1976, que la scolarisation des enfants en difficulté s'est déployée (Duval, Lessard et Tardif, 1997). Depuis, même si les politiques de l'adaptation scolaire ont favorisé l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire, l'embauche d'un personnel spécialisé capable d'enseigner et de répondre aux besoins de ces élèves est demeurée nécessaire. En 2013-2014, 10 934 enseignants en adaptation scolaire étaient en poste et représentaient ainsi plus de

12 % de tout le corps enseignant offrant la formation des jeunes (Gouvernement du Québec, 2016). En ce qui concerne l'effectif des élèves en difficulté, on comptait 191 749 élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) dont un peu plus de 29 % n'étaient pas intégrés en classe ordinaire (Gouvernement du Québec, 2016). Un nombre considérable d'élèves réalise donc sa scolarisation au sein de classes qui sont sous la responsabilité d'enseignants en adaptation scolaire et cela est sans compter ceux qui nécessitent des services d'aide particuliers pour parvenir à demeurer en classe ordinaire.

Le personnel enseignant en adaptation scolaire est celui qui dispense l'enseignement au niveau préscolaire-primaire et secondaire aux groupes-classes d'élèves HDAA. Dans ce champ spécialisé d'enseignement s'ajoutent ceux qui agissent à titre d'orthopédagogues, soit en soutien à l'apprentissage (aux élèves HDAA en classe régulière ou en retrait de celle-ci durant certaines périodes de classe). Il existe un référentiel de compétences commun pour tous les programmes de formation générale des enseignants au Québec (Gouvernement du Québec, 2001), mais la formation de ceux en adaptation scolaire doit ainsi les préparer à intervenir auprès des EHDA aux deux ordres d'enseignement (préscolaire-primaire et secondaire), soit comme soutien à l'élève maintenu en classe ordinaire ou comme titulaire d'une classe spéciale. Après certains constats, exprimés entre autres par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), il a été établi que les programmes de formation en adaptation scolaire, pour répondre à la demande ministérielle et être réalisables par les universités, doivent avoir des caractéristiques communes. Ils doivent être axés sur le développement de compétences propres à l'intervention pédagogique, outiller les enseignants pour intervenir principalement dans l'enseignement de la langue d'enseignement et des mathématiques et, enfin, leur permettre de se spécialiser auprès des élèves du primaire ou des élèves du secondaire (Gouvernement du Québec, 2001).

Le contexte de l'insertion professionnelle en enseignement

Les débuts en enseignement requièrent une dose importante d'adaptation (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2014; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Le phénomène d'abandon précoce est préoccupant (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; OCDE, 2005) et le vécu lié à l'entrée en carrière s'apparente souvent à des expériences de détresse et d'épuisement professionnels (Karsenti et al., 2013). L'insertion en enseignement est souvent synonyme de précarité et ceux qui connaissent une forte instabilité de tâches et de milieux de travail vivent l'impression de toujours avoir à recommencer (Mukamurera et al., 2008). Par ailleurs, les novices en enseignement héritent souvent de tâches résiduelles, fragmentées, réparties à des niveaux d'enseignement différents et parfois dans des matières pour lesquelles ils ne sont pas formés (CSE, 2014; Mukamurera et al., 2008). Lors de cette étape de « survie », ils ont l'impression d'être laissés à eux-mêmes et leur offrir des mesures de soutien pourrait favoriser leur persévérance professionnelle, leur satisfaction au travail et leur développement professionnel (Bickmore et Bickmore, 2010; Ingersoll, 2012; Mukamurera et Fontaine, 2017).

Bien qu'au Québec il n'y ait pas encore une politique nationale d'insertion professionnelle, de plus en plus de milieux scolaires mettent en place des mesures d'accueil et d'aide aux enseignants débutants (Kutsyuruba, Godden et Tregunna, 2014; Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013). Mais comme le soulignent Perry et Hayes (2011), le succès de telles initiatives repose sur la prise en

compte des besoins individuels et l'identification de la nature de l'aide pouvant être le plus bénéfique durant les premières années d'enseignement. C'est dans ce sens que nous considérons nécessaire de mieux connaître la situation d'un groupe particulier d'enseignants débutants, celui œuvrant dans le champ de l'adaptation scolaire au Québec. Dès leur sortie de l'université, ces enseignants sont qualifiés de spécialistes polyvalents (Dufour, Meunier et Chénier, 2014) et sont appelés à enseigner à divers types d'élèves à besoins particuliers et dans divers contextes.

Au Québec, peu d'études portent sur la situation des enseignants novices en adaptation scolaire. Celles que nous avons repérées traitent respectivement du sentiment d'efficacité personnelle des étudiants lors de leur dernier stage (Dufour et al., 2014) et du rapport des novices aux problèmes éthiques (St-Vincent, 2011). Quant à Fournier (2000), elle s'est intéressée aux besoins de soutien des enseignants en adaptation scolaire en général face à l'intégration des TIC. Ces études ne permettent donc pas d'avoir un portrait actuel et spécifique des besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. Toutefois, aux États-Unis, quelques recherches montrent que les besoins de soutien des enseignants des classes spéciales sont multiples et que le support de la direction ainsi que celui des collègues peut s'avérer bénéfique (Billingsley, Carlson et Klein, 2004; Griffin et al., 2009; Whitaker, 2001; Youngs, Jones et Low, 2011). Selon ces auteurs, les enseignants des classes spéciales font face à des défis liés à la gestion des comportements et des déficits académiques graves, au manque de matériel, au sentiment d'isolement au sein de l'école et au manque de soutien de la part de la direction. Aussi, une charge de travail trop lourde associée à une insuffisance de temps de préparation, d'opportunités de collaborer et de se perfectionner; une non-correspondance entre la formation initiale et la tâche assignée ainsi qu'une mauvaise préparation pour travailler avec des populations très diversifiées sont associées aux difficultés vécues par les enseignants du champ de l'éducation spéciale. Puisque le contexte américain diffère de la situation québécoise, notre recherche s'avère d'une pertinence sociale et scientifique indéniable. Notre but est de décrire et de comprendre les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire, de décrire le soutien dont ils bénéficient et l'appréciation qu'ils en ont et, enfin, d'identifier les types de soutien qu'ils souhaitent.

Cadre de référence

Le concept d'insertion professionnelle et ses dimensions

Selon une perspective temporelle, l'insertion professionnelle est associée à une phase de la carrière couvrant en moyenne les cinq à sept premières années d'enseignement (Mukamurera et Tardif, 2016). Elle est souvent envisagée comme une transition (Lamarre, 2003), comme un processus de socialisation (COFPE, 2002) ou comme un parcours jalonné d'étapes à franchir (Huberman, 1989). Pour notre part, nous privilégions l'approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013). Selon cette perspective, l'insertion professionnelle comporte cinq dimensions complémentaires et interdépendantes et, par conséquent, les besoins de soutien et les mesures d'insertion peuvent être en lien avec l'une ou l'autre de ces dimensions. La première dimension, davantage économique et administrative, est celle de l'intégration en emploi et est liée aux conditions d'accès ainsi qu'aux caractéristiques des emplois occupés. La deuxième dimension concerne l'affectation spécifique et les conditions particulières de la tâche. Elle s'intéresse à la nature, aux composantes et à l'organisation de la

tâche octroyée, au lien entre celle-ci et le champ de formation, à la stabilité de la tâche et du milieu, à la charge de travail et au type d'élèves. La troisième dimension concerne la socialisation organisationnelle et renvoie à l'intégration au milieu de travail, à la familiarisation avec un environnement physique et social, ainsi qu'à une appropriation des règles de fonctionnement et de la culture du milieu d'accueil. La quatrième dimension a trait à la professionnalité, c'est-à-dire à la maîtrise du rôle professionnel à travers le développement des savoirs et des compétences liés à l'enseignement et aux diverses responsabilités professionnelles de l'enseignant. Enfin, la cinquième dimension est appelée la dimension personnelle et psychologique. Elle rappelle que l'insertion professionnelle est une expérience humaine qui dépasse le plan cognitif et implique des enjeux émotionnels et affectifs chez des individus tels que la gestion du stress ainsi que le développement de la confiance en soi et du sentiment d'efficacité personnelle.

Des clarifications quant aux notions de soutien et de besoin de soutien

Dans le domaine de l'éducation, la notion de soutien est souvent utilisée dans les écrits, mais rarement définie. C'est Isaacson (1981) qui nous offre une piste intéressante. Pour lui, le soutien réfère aux mécanismes et aux processus psychologiques et organisationnels à travers lesquels l'individu se sent aidé, soutenu ou encouragé dans son rôle. En conséquence, dans le cadre de notre recherche, le besoin de soutien correspond au jugement personnel de l'enseignant quant à la nécessité de recevoir de l'aide par rapport à un aspect de l'insertion ou du travail enseignant jugé difficile, négligé, insatisfaisant ou susceptible d'être amélioré. Les écrits montrent que les besoins de soutien des enseignants peuvent être de natures variées. Par exemple, Bickmore et Bickmore (2010) distinguent deux grandes catégories de besoins chez les enseignants débutants : les besoins personnels et les besoins professionnels. Quant à Gold (1996), elle identifie cinq types de besoins de soutien plus précis : les besoins pédagogiques, curriculaires, psychologiques, logistiques ou liés à la gestion de la classe. Pour notre part, les besoins de soutien sont analysés en relation avec les cinq dimensions de l'insertion professionnelle que nous avons présentées un peu plus haut : l'intégration en emploi, l'affectation spécifique et les conditions particulières de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension personnelle et psychologique.

Méthodologie

Notre recherche comporte un devis de recherche mixte. Pour le volet quantitatif, une base de données, issue d'une enquête par questionnaire effectuée à l'échelle du Québec, a été exploitée. Réalisée en 2013 auprès de 250 enseignants débutants travaillant dans 46 commissions scolaires francophones, cette enquête visait principalement à analyser les besoins de soutien des novices et les pratiques d'aide à l'insertion professionnelle dans les commissions scolaires. Mentionnons que ces enseignants travaillaient à tous les ordres d'enseignement (préscolaire-primaire, secondaire, formation aux adultes, formation professionnelle) et dans des champs d'enseignement variés parmi lesquels figure le champ 1 de l'adaptation scolaire. Privilégiant presque exclusivement des questions fermées (dichotomique, multichotomique, échelle de Likert à trois ou quatre niveaux, etc.), le questionnaire était constitué de 48 questions réparties dans huit sections distinctes. La validité des énoncés du questionnaire a été testée à posteriori au moyen d'une analyse en composantes principales avec rotation, et les valeurs des alpha de Cronbach varient de .62 à .90 (Mukamurera et Lakhali, 2017).

Pour le présent article, ce sont les réponses d'un sous-échantillon de 50 personnes œuvrant en adaptation scolaire qui ont fait l'objet d'une analyse secondaire des données en vue de répondre à nos objectifs spécifiques de recherche. Ce sous-échantillon est constitué de 43 femmes et de sept hommes provenant de 26 commissions scolaires et de 15 régions administratives différentes. Au moment de l'enquête, 19 des 50 personnes répondantes étaient à statut précaire et 28 autres à statut régulier. Aussi, 23 enseignaient au niveau secondaire, 21 enseignaient au niveau préscolaire et primaire tandis que les autres étaient assignées à des niveaux multiples ou à la formation aux adultes. Notre analyse a porté sur une section spécifique du questionnaire d'enquête, soit celle relative aux besoins de soutien et au soutien reçu pour faciliter l'insertion professionnelle. Plus précisément, les résultats quantitatifs liés aux besoins de soutien proviennent des réponses à une question demandant d'indiquer, sur une liste de 31 items, les besoins ressentis durant les cinq premières années d'enseignement selon une échelle descriptive à trois niveaux : « peu ou pas besoin de soutien », « besoin d'un soutien moyen » et « besoin d'un soutien important » (Q32). Quant aux résultats relatifs au soutien reçu et à son appréciation, ils sont issus d'une question dichotomique demandant aux répondants d'indiquer, sur une liste de 18 mesures de soutien, si elles ont été reçues ou non. Dans le cas d'une réponse positive, ils étaient invités à indiquer le degré d'aide perçu pour chaque mesure, selon une échelle descriptive à trois niveaux : « pas ou peu aidant », « moyennement aidant » et « très aidant » (Q35). Une analyse quantitative descriptive de ces données (fréquences et pourcentages) a été réalisée au moyen du logiciel d'analyse quantitative informatisée SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, version 23).

Pour le volet qualitatif de cette étude auprès d'enseignants en adaptation scolaire, une entrevue individuelle semi-dirigée a été réalisée auprès de cinq enseignantes parmi les répondants au questionnaire qui avaient accepté de participer à une entrevue par la suite. Elles ont été choisies sur la base du critère de diversification des interviewés (ordre d'enseignement, commission scolaire, participation ou non à un programme d'insertion professionnelle, etc.) afin d'obtenir des données narratives les plus riches possible. Ainsi, les interviewées enseignaient dans cinq commissions scolaires différentes, lesquelles étaient situées dans trois régions administratives distinctes. L'une d'entre elles œuvrait au primaire et quatre au secondaire. Lors de l'entrevue, quatre d'entre elles avaient cumulé entre six et huit ans d'expérience, mais il leur a été demandé de répondre en gardant en tête leurs cinq premières années d'enseignement afin de bien répondre aux objectifs ciblés par notre recherche. D'une durée de 45 à 90 minutes, les entrevues ont été réalisées à l'été 2016, enregistrées sur bande sonore et transcrites intégralement. Le guide d'entrevue comportait les sept thèmes suivants : les conditions d'embauche et d'emploi, l'affectation de tâches, l'adaptation à l'organisation scolaire, les défis relatifs aux compétences professionnelles associées à l'enseignement, l'expérience humaine derrière les débuts en enseignement, le soutien reçu et le soutien souhaité. Une analyse thématique a ensuite été réalisée (Paillé et Mucchielli, 2012) au moyen du logiciel d'analyse qualitative informatisée *NVivo*, version 11. Ce dernier a permis de coder, d'organiser et de gérer le corpus des entrevues, facilitant ainsi le tri des unités de sens et le regroupement des données pertinentes autour des thèmes centraux à nos objectifs de recherche.

Présentation des résultats

D'emblée, mentionnons que 98 % des répondants au questionnaire (enseignants novices en adaptation scolaire) ont éprouvé occasionnellement ou régulièrement un besoin d'être soutenu durant leur première année d'enseignement. Nos résultats sont présentés en trois sections, lesquelles sont associées à nos objectifs de recherche. Il sera question des besoins de soutien spécifiques ressentis par ces enseignants, du soutien reçu et, enfin, du type de soutien qu'ils auraient souhaité recevoir.

Les besoins de soutien ressentis par les enseignants

Dans cette section, les résultats sur les besoins de soutien sont organisés selon les cinq dimensions de l'insertion professionnelle présentées dans le cadre conceptuel : intégration en emploi, affectation spécifique et les conditions particulières de la tâche, socialisation organisationnelle, professionnalité, dimension personnelle et psychologique. Pour les besoins relatifs à l'intégration en emploi, il est à noter que les données proviennent exclusivement des entrevues.

Les besoins de soutien liés à l'intégration en emploi : Lors de l'entrevue, lorsqu'il a été demandé aux enseignantes quelles seraient les améliorations à apporter quant à l'accès à l'emploi, toutes ont mentionné des irritants à l'égard du système d'embauche et de la précarité de l'emploi. Les premiers contrats débutent souvent en milieu d'année scolaire ou sont annoncés à la toute dernière minute, ce qui ne laisse pas le temps de se préparer adéquatement. De plus, la situation de précarité d'emploi oblige à prendre ce qui reste, en raison de la priorité d'ancienneté pour l'affectation de postes et de tâches.

On te dit : « on va te proposer une tâche, est-ce que ça te plaît? ». Non, ça ne me plaît pas, mais t'as pas le choix, c'est ça, tu le prends, que ça fasse ton affaire ou pas. (E4)

Par ailleurs, la séance d'affectation qui a lieu quelques jours avant la rentrée scolaire peut générer beaucoup de stress. En effet, les enseignantes interviewées déplorent que cette séance se fait dans un climat impersonnel, que les contrats sont « mal définis », que les enjeux sous-jacents au choix effectué ne sont pas clairs, qu'il y a une pression de prendre une décision séance tenante et d'accepter ce qui est offert. Les interviewées soulignent aussi que la fin d'un contrat s'accompagne d'une incertitude, voire d'un stress de ne pas savoir quelle sera la prochaine tâche, à quel ordre d'enseignement, auprès de quelles populations d'élèves et à quelle(s) école(s). On peut donc déduire de ce qui précède que les besoins de soutien ont trait à l'amélioration des conditions d'embauche associées aux premières tâches d'enseignement.

Les besoins de soutien liés à l'affectation spécifique et aux conditions des tâches : À l'égard de cette deuxième dimension de l'insertion professionnelle, 65 % des répondants en adaptation scolaire ont indiqué avoir eu besoin de soutien relativement à l'organisation du quotidien (gérer la multitude de tâches, être guidé dans les choix à faire, gérer son temps, etc.). Les propos recueillis lors des entrevues permettent de mieux comprendre ce besoin. Les premières années d'enseignement semblent en réalité caractérisées par un manque de temps pour se préparer à cause d'une trop grande charge de travail ou d'une affectation de tâche de dernière minute.

Tu cherches des trucs, du matériel parce quand tu commences, le matériel ça n'existe pas. Ça te prend des gens pour t'aider, te soutenir. Il faut que tu ailles les chercher, mais pour aller chercher des gens, il faut que tu aies du temps, mais là, tes périodes libres, tu ne les prends pas pour aller chercher de l'aide. Non, tu essaies de trouver quelque chose pour faire la semaine parce que tu viens juste de l'apprendre... (E4)

Toutes les enseignantes interviewées rapportent également avoir vécu une instabilité en ce qui a trait au lieu de travail, à la tâche assignée, aux élèves (âge, niveau, types de difficultés) ou aux matières à enseigner. Aussi, quatre d'entre elles déplorent avoir dû prendre en charge des programmes ou des matières pour lesquels elles n'avaient pas été préparées, comme le programme de formation axée sur l'emploi¹, les arts, l'anglais, etc.

Les besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle : Plusieurs aspects associés à la dimension de socialisation organisationnelle ont suscité un besoin de soutien chez les enseignants en adaptation scolaire ayant répondu au questionnaire. Plus de 80 % ont ressenti un besoin de soutien pour ce qui est de la connaissance des rouages administratifs et syndicaux, de la connaissance et l'adaptation au fonctionnement et à la culture de l'établissement, de même que de la connaissance des attentes institutionnelles à leur égard. Dans une proportion moindre mais quand même importante, ils ont exprimé un besoin de soutien quant à la familiarisation à l'environnement de travail (71 %) de même qu'à l'intégration au sein de l'équipe-école (62 %).

Les personnes rencontrées en entrevue rapportent des expériences concrètes qui nous aident à mieux comprendre les besoins de soutien ressentis par rapport à ces divers aspects. Par exemple, comprendre ce qui relève des listes de priorité, des changements de champs, des séances d'affectation ou des évaluations lors des premiers contrats constitue tout un défi. Il en est de même pour démystifier ce qu'on appelle dans le jargon scolaire « la tâche » (temps d'enseignement, comité, surveillance d'élèves, temps personnel, etc.) ou pour se familiariser à l'école (trouver le salon du personnel, le photocopieur, les salles de bains réservées au personnel, savoir à qui demander du matériel, etc.).

En outre, l'insertion professionnelle semble plus difficile dans certaines écoles où règne une culture de l'individualisme, un climat négatif et un manque de cohésion dans l'équipe. Toutes les enseignantes interviewées rapportent qu'il y a une certaine distance entre les enseignants des classes régulières et ceux de l'adaptation scolaire, laquelle est alimentée par la séparation physique dans l'école (espace de travail) et la disparité des préoccupations professionnelles. Les propos suivants témoignent de cette difficile collaboration avec les enseignants du régulier :

On m'a dit : « trouve-toi quelqu'un, va dans la salle des profs du 2^e cycle et trouve-toi quelqu'un qui va pouvoir te guider ». J'ai reçu deux « non » avant d'avoir un « oui » et le « oui » que j'ai eu, c'était « viens me voir si t'as des questions, mais dérange-moi pas trop ». Une chance que je suis débrouillarde dans la vie et que je n'attends pas après le monde parce que je n'aurais pas trouvé ça le fun... (E3)

Les besoins de soutien liés à la professionnalité : Sur le plan des compétences professionnelles, les aspects pour lesquels les répondants ont ressenti un besoin de soutien sont nombreux. En tête de liste apparaissent l'évaluation des apprentissages (92 %) et la gestion des comportements difficiles (86 %). Suivent ensuite des besoins de soutien touchant près de deux tiers à trois quarts des répondants et qui concernent, en ordre décroissant d'importance, l'appropriation et la mise en œuvre des orientations du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (76 %), la planification de l'enseignement et des situations d'apprentissage (71 %), la capacité de présenter aux élèves en difficulté (EHDAA) des tâches, des défis et des rôles qui les font progresser (71 %), le besoin de rétroaction sur son enseignement (68 %), la motivation des élèves (67 %), la différenciation pédagogique (66 %), la gestion des différences dans la classe et du rythme d'apprentissage (65 %), le maintien en classe d'un climat propice à l'apprentissage (65 %) ainsi que la réponse aux besoins des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage (autres que les EHDAA) (65 %). Les besoins de soutien se font sentir aussi sur d'autres aspects, mais dans une moindre mesure, ayant été mentionnés par moins de deux tiers des répondants. Il s'agit de l'intégration pédagogique et sociale des EHDAA (61 %), du besoin d'assistance directe dans la classe (60 %), de la participation des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant (59 %), de l'utilisation de différentes méthodes d'enseignement (57 %), de l'offre de tâches appropriées aux élèves particulièrement avancés ou à haut potentiel (51 %), de l'exploitation pédagogique des technologies de l'information et des communications dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves (48 %) et, enfin, des moyens permettant d'assurer le respect et l'équité à l'égard des différences entre les élèves (24 %).

Les entrevues réalisées nous permettent de mieux éclairer la situation vécue au quotidien. Par exemple, les enseignantes rencontrées sont unanimes quant au manque, dans les écoles, de matériel adapté pour les élèves en difficulté. Elles doivent ainsi créer eux-mêmes le matériel, lequel est rarement réutilisable compte tenu de la variation, d'un contrat à l'autre, des niveaux d'enseignement, des matières et des populations d'élèves. Pour quatre des cinq enseignantes interviewées, l'hétérogénéité des élèves et de leurs niveaux scolaires dans une même classe complique encore davantage la planification des apprentissages de même que l'adaptation de l'enseignement.

Je ne pensais pas qu'on pouvait enseigner autant de matières à autant de niveaux... il y en avait un [élève] en 2^e année, un en 4^e année du primaire, deux en 6^e année, trois en secondaire 1, un en secondaire 4, mais dans la même classe. Ce n'est pas évident. (E2)

De plus, la diversité des parcours de formation pris en charge a posé problème à trois des enseignantes interviewées qui mentionnent notamment le Programme de formation générale du primaire ou du secondaire (PFEQ), les programmes de formation axée sur l'emploi (FPT et FMS) et le programme CAPS². Pour ce qui est de l'évaluation des apprentissages, trois des enseignantes interviewées se sont senties mal outillées pour jongler avec les savoirs et les compétences associés aux multiples niveaux, disciplines et programmes à enseigner.

Les besoins de soutien liés à la dimension personnelle et psychologique : Le besoin de soutien de nature personnelle et psychologique paraît prépondérant. En effet, 90 % des répondants éprouvent le besoin d'être rassuré et confirmé dans ce qu'ils font de même que le besoin d'un soutien émotionnel (écoute, empathie, encouragement) lors des moments difficiles. Aussi, environ trois quarts des répondants mentionnent un besoin de soutien relatif au développement personnel (connaissance de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité, image positive de soi comme enseignant) (78 %) et à la gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et aux conditions d'insertion difficiles (76 %).

Lors des entrevues, trois enseignantes mentionnent avoir vécu de la fatigue, voire de l'épuisement dû à la gestion de cas d'élèves très problématiques et à la grande charge de travail. À cet égard, elles ont l'impression de ne plus avoir de vie personnelle et vivent des remises en question de la poursuite de la carrière.

Tu sais, c'est vraiment épuisant personnellement et professionnellement... De travailler jusqu'à huit-neuf heures tous les soirs, ce n'est pas humain... Pourtant, c'est tout ce que tous les nouveaux profs font, ça ne donne pas le goût de continuer comme prof quand tes premières années ressemblent à ça... (E3)

Cela est d'autant pénible lorsque les ressources ne sont pas à portée de main (par exemple, conseiller pédagogique) et qu'il n'y a pas de soutien de la direction d'école, des professionnels ou des autres enseignants. L'impression d'être laissé à soi-même combinée avec l'inexpérience et le manque de rétroactions données aux novices affectent conséquemment le sentiment de compétence et suscitent des questionnements quant à la poursuite de la profession.

La description et l'appréciation du soutien reçu

Même si 24 % des répondants en adaptation scolaire disent ne pas avoir bénéficié d'un soutien ni formel ni informel durant leurs cinq premières années d'enseignement, une diversité de mesures d'aide à l'insertion professionnelle semble être offerte. Le tableau 1 présente l'ensemble des mesures de soutien dont ont bénéficié les répondants ainsi que le degré d'aide perçue. Les cinq mesures les plus présentes rejoignent de 40 % à 76 % des répondants. Ce sont, en ordre décroissant d'importance, la présentation à l'équipe-école, le soutien de la direction d'école, la rencontre d'information sur l'école, la trousse d'accueil et l'observation en classe. Certaines mesures d'insertion sont très peu fréquentes et concernent moins de 15 répondants (entre 6 % et 28 %), telles que le temps de planification en commun, le mentorat, l'accompagnement par une personne-ressource désignée, la libération pédagogique, l'assistance de professeurs d'universités et l'allégement de la tâche. Pourtant, ces précédentes mesures apparaissent parmi les plus appréciées des répondants, car elles sont perçues comme étant très aidantes par 40 % à 77 % d'entre eux.

Tableau 1*Mesures de soutien dont les répondants ont bénéficié et degré d'aide perçu*

Mesures de soutien à l'insertion	Mesure dont les répondants ont bénéficié (n valide = 50 et 49 pour les items 3 et 6)	Degré d'aide apportée par la mesure dont les répondants ont bénéficié		
	Oui (fréquence)	Pas ou peu aidant (%)	Moyennement aidant (%)	Très aidant (%)
Présentation à l'équipe-école	38	11	35	54
Soutien de la direction d'école	36	5	42	53
Réunion ou rencontre d'information sur l'école	29	14	54	32
Trousse d'accueil	29	14	62	24
Observations en classe et rétroaction formative	20	16	53	31
Portails d'informations	18	28	61	11
Formations, séminaires ou conférences	17	0	69	31
Temps de planification de cours en commun	14	0	23	77
Mentorat, jumelage avec un enseignant d'expérience	10	10	50	40
Personne-ressource désignée	7	0	33	67
Portfolio de développement professionnel	6	67	33	0
Libération ou temps payé pour participer à certaines mesures	5	20	40	40
Groupe d'analyse de pratiques professionnelles	5	0	100	0
Assistance de professeurs d'université	4	0	25	75
Groupe de discussion	4	75	0	25
Allègement de la tâche	3	0	0	100
Groupe de soutien en ligne	1	0	0	100

Les propos de deux enseignantes interviewées ont permis de comprendre que même si la trousse d'accueil et la présentation à l'équipe-école sont des pratiques courantes lors de la rentrée scolaire, elles ne sont pas conçues spécifiquement pour les nouveaux enseignants et, par conséquent, elles peuvent s'avérer plus ou moins utiles à leur insertion professionnelle. Par ailleurs, ces mesures visant à accueillir les enseignants dans l'établissement ne sont pas offertes aux enseignants qui sont embauchés en cours

d'année. L'observation en classe, pour les deux enseignantes en ayant bénéficié, a été réalisée par la direction d'école et sert davantage à des fins évaluatives que formatives. Les rétroactions fournies sont à l'occasion constructives. Concernant le mentorat, une seule enseignante interviewée en a bénéficié. Cette mesure a été appréciée parce que le mentor a su lui offrir un soutien individualisé adapté à ses besoins, contrairement aux mesures de soutien en groupe. Toutefois, l'enseignante concernée a déploré le peu de temps alloué à cette mesure.

Enfin, les enseignantes interviewées évoquent aussi l'existence d'un soutien de type informel provenant des collègues, de la direction et des conseillers pédagogiques. Qu'il soit de nature pédagogique, psychologique ou administrative, les cinq enseignantes interviewées ont exprimé leur appréciation pour ce type de soutien qui était plus adapté à leurs besoins du moment.

Les types de soutien souhaités

Concernant les types de soutien souhaités, l'enquête par questionnaire ne comportait aucune question à cet égard. C'est au moment des entrevues, lorsqu'il a été demandé aux enseignantes quel type de soutien il serait souhaitable d'offrir aux nouveaux enseignants en adaptation scolaire, que des pistes intéressantes ont été suggérées. D'abord, il apparaît que le soutien doit être personnalisé et offert de manière individuelle pour être plus bénéfique. Pour quatre des cinq enseignantes questionnées, l'accès à du matériel adapté (fourni par l'école, par la commission scolaire ou disponible sur internet) est apparu essentiel étant donné la variété des programmes, des matières et des clientèles associée au champ de l'adaptation scolaire.

Ça serait aidant s'il y avait du matériel un peu de fourni [...] Tu sais comme les enseignants de français, les enseignants de math, eux ils arrivent, ils ont du matériel, c'est déjà ça... tandis que nous, on n'en a pas, il faut tout le bâtir, ça prend du temps puis de l'énergie. (E2)

Selon trois des enseignantes interviewées, le mentorat ou, du moins, la disponibilité d'une ou plusieurs personnes-ressources attitrées à l'accueil des nouveaux enseignants ont aussi été soulevés comme mesures souhaitables pour favoriser une meilleure insertion professionnelle. Toutefois, plus de temps alloué aux rencontres avec le mentor, l'engagement de ce dernier dans son rôle de même que ses compétences à soutenir l'enseignant débutant semblent être des conditions nécessaires pour que soit efficace l'aide apportée par ce dispositif. La collaboration au sein de l'équipe-école (y compris avec les enseignants des classes régulières) ainsi que l'aide du conseiller pédagogique lors de l'affectation à des tâches difficiles sont des avenues pour atténuer la pénibilité de l'insertion des enseignants en adaptation scolaire. Les enseignantes interviewées soulignent également que le soutien devrait être proposé aux novices de manière systématique plutôt que d'attendre que ce soit l'enseignant débutant lui-même qui en fasse la demande.

Des mesures bien précises ont par ailleurs été proposées : une trousse d'accueil spécialement conçue pour les nouveaux enseignants (incluant la présentation des ressources disponibles et des procédures administratives), l'offre systématique d'un soutien psychologique en début de carrière, plus de journées avant la rentrée scolaire pour se familiariser avec l'école, etc. D'autres propositions relevaient de conditions liées aux premières tâches. Par exemple, il est question d'enseigner à des plus petits groupes

d'élèves, d'avoir la possibilité de réduire sa tâche (par exemple, 80 % au lieu de 100 %), de disposer de temps supplémentaire réservé à la planification ou d'accéder à des tâches moins fragmentées. En terminant, le désir d'avoir une formation initiale plus adaptée à la réalité de la tâche de l'enseignant d'adaptation scolaire a été exprimé, notamment en lien avec la prise en charge d'une variété de matières et l'évaluation des apprentissages. Les enseignantes interviewées reconnaissent toutefois l'impossibilité d'avoir une formation initiale qui couvrirait toute la complexité du champ de l'adaptation scolaire.

Ma formation, à l'heure qu'il est là, je ne la juge pas pertinente pour le travail que je fais parce que je pense en fait que c'est super difficile de trouver une formation avec toutes les possibilités d'emplois qu'offre le domaine de l'adaptation scolaire. Je ne pense pas qu'on peut arriver à faire une formation qui répond exactement à la tâche qu'on va faire. (E4)

Discussion des résultats et conclusion

Des besoins de soutien communs aux autres enseignants mais aussi distincts

Tout comme leurs homologues des autres champs d'enseignement, les enseignants en adaptation scolaire éprouvent des besoins de soutien pluriels et diversifiés lors de leur période d'insertion (Mukamurera et Fontaine, 2017). Ces besoins touchent aux différentes dimensions de l'insertion professionnelle présentées dans le cadre de référence : l'intégration en emploi, l'affectation de tâches, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension personnelle et psychologique. Certaines particularités de la tâche et la diversité des contextes de travail des enseignants en adaptation scolaire semblent être à l'origine de plusieurs de leurs besoins de soutien.

Plus précisément, lorsqu'on regarde l'ensemble des besoins spécifiques de soutien identifiés, dix d'entre eux arrivent en tête de liste chez les enseignants en adaptation scolaire. Il s'agit de l'évaluation des apprentissages (92 %), du besoin de soutien émotionnel dans les moments difficiles (90 %), du besoin d'être rassuré et confirmé dans ce qu'ils font (90 %), de la connaissance des rouages administratifs et syndicaux (90 %), de la gestion des comportements inappropriés (86 %), de l'adaptation au fonctionnement et à la culture de l'établissement scolaire (83 %), de la connaissance des attentes institutionnelles (80 %), du développement personnel (78 %), de l'appropriation et de la mise en œuvre du PFEQ (76 %) et, enfin, de la gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière (76 %).

Ainsi, l'évaluation des apprentissages et l'appropriation du PFEQ représentent des défis particuliers en contexte d'intervention sur différents ordres d'enseignement, de prise en charge de programmes divers et de groupes multiniveaux et hétérogènes quant aux types de handicaps ou de difficultés des élèves. D'ailleurs, comme certains résultats de recherches américaines l'ont soulevé, prendre en charge plusieurs matières s'étalant sur plusieurs niveaux implique de devoir modifier les programmes existants, voire de s'approprier des programmes méconnus (Billingsley et al., 2004; Whitaker, 2003; Youngs, Jones et Low, 2011). S'ajoute à cela le manque de matériel évoqué par les enseignantes interviewées et qui apparaît, encore une fois, attribuable à l'éventail quasi illimité de contextes de travail possibles. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs rapporté que les enseignants des classes spéciales, aux États-Unis, ont rarement accès à du matériel adapté aux difficultés des élèves et cela vient alourdir davantage leur charge de travail (Billingsley et al., 2004; Griffin et al., 2009; Whitaker, 2003). Rappelons à cet

égard que les enseignantes interviewées dans notre étude ne se sentaient pas toujours à la hauteur de certaines tâches et de certains types de handicaps pour lesquels la formation les a peu ou pas préparées. Il apparaît dès lors que le fait de considérer, lors de l'affectation de tâches, l'enseignant en adaptation scolaire comme un spécialiste polyvalent (en mesure d'enseigner une diversité de matières, à différents ordres d'enseignement, auprès de différentes populations d'élèves, etc.) le place en situation de fragilité et d'inconfort dans son expérience d'insertion professionnelle.

En ce qui concerne l'intégration au sein de l'équipe-école (représentant un besoin chez 62 % des répondants), la distance physique qui sépare les enseignants en adaptation scolaire des enseignants dits « réguliers » semble expliquer en partie ce qui la rend problématique. Comme l'ont aussi constaté Youngs, Jones et Low (2011), l'organisation physique de l'école peut engendrer une ségrégation des uns avec les autres, mais d'autres facteurs sont sans doute en jeu (manque de temps de la part de tous les enseignants, absence d'une culture d'entraide, compartimentation des champs d'enseignement créant des tensions sur le plan de l'embauche, etc.). De surcroît, comme le soulignent Young et al. (2011), le fait qu'ils soient souvent peu nombreux dans une même école avec des tâches similaires limite les possibilités d'obtenir une collaboration fructueuse.

Les importants besoins d'ordre personnel et psychologique des novices en adaptation scolaire supportent les affirmations de Gold (1996) ainsi que de Stansbury et Zimmerman (2000), à savoir que les défis émotionnels sont nombreux lors des premières années d'enseignement. Il y a lieu de penser que l'incertitude, l'instabilité de la tâche et l'affectation de tâches résiduelles, fragmentées ou difficiles en début de carrière, conjuguées au sentiment d'impuissance face à certaines situations, alimentent le stress et le besoin de soutien affectif et émotionnel. Aux États-Unis, des recherches confirment également l'existence d'un besoin important de soutien émotionnel chez les enseignants des classes spéciales (Billingsley et al., 2004).

L'importance d'une offre de soutien adaptée aux besoins des enseignants

Les résultats indiquent que les mesures de soutien dont les répondants ont bénéficié en adaptation scolaire sont variées, environ une quinzaine. Cependant, pour une raison ou une autre (disponibilité d'une mesure, choix de participer ou non, conditions d'admissibilité), l'accessibilité et la participation à ces mesures sont inégales. Certaines sont plus populaires que d'autres et rejoignent plus de la moitié des répondants (la présentation à l'équipe-école, le soutien de la direction d'école, la rencontre d'information et la trousse d'accueil). D'autres profitent seulement à une minorité : le temps de planification de cours en commun, le mentorat, l'accès à une personne-ressource désignée, l'assistance de professeurs d'université et l'allègement de la tâche. Pourtant, elles sont pour la plupart perçues comme étant très aidantes, ce que constatent aussi Mukamurera et Fontaine (2017) pour les enseignants débutants, tous champs confondus. Dans ce sens, la question de l'offre systématique et de la pertinence des mesures de soutien à mettre en place mériterait une attention particulière de la part des responsables scolaires surtout que, comme nous l'avons mentionné au début de la section de présentation des résultats, 98 % des recrues en adaptation scolaire éprouvent un besoin de soutien à leur entrée en carrière. Rappelons également que certains des répondants (24 %) ne profitent d'aucune mesure d'aide dans leur milieu d'accueil, ce qui est préoccupant compte tenu des besoins importants que nous avons mis en évidence. À cet égard, Duchesne et Kane (2010) conviennent que les mesures de soutien devraient être offertes

à tous les novices, sans égard à leur statut d'emploi ou au moment de leur embauche. Par ailleurs, l'offre de mesures de soutien devrait également être largement diffusée dans les milieux et directement proposée aux enseignants débutants afin de favoriser l'adhésion et la participation (Mukamurera et al., 2013).

Alors que le mentorat a souvent pris le dessus dans les écrits et est considéré comme une mesure de prédilection (Leroux et Mukamurera, 2013; Whitaker, 2001), les dix répondants en ayant bénéficié ont eu une appréciation relativement mitigée (quatre l'ont perçue comme très aidante, cinq comme moyennement aidante et une comme pas du tout aidante). Ainsi, bien que plusieurs mérites soient reconnus pour le mentorat, des défaillances dans les conditions d'offre de cette mesure pourraient en affecter la qualité et les retombées. La surcharge de travail parfois ressentie par les personnes interviewées en est un des facteurs potentiellement défavorables. D'autres conditions d'efficacité sont aussi relevées dans plusieurs écrits et mériteraient une attention de la part des responsables scolaires, telles que la qualité du jumelage entre le mentor et le mentoré, la fréquence des rencontres et la durée du mentorat, la formation du mentor et ses compétences à répondre aux besoins spécifiques du novice, etc. (Billingsley et al., 2004; Leroux et Mukamurera, 2013).

Les enseignantes interviewées dans notre étude ont relevé d'autres pistes de mesures pour répondre à leurs besoins spécifiques. Parmi les principales suggestions se trouvent la mise à disposition de matériel adapté pour les élèves en difficulté, l'accompagnement individualisé et l'attribution d'une charge de travail adéquate. D'abord, le fait de fournir du matériel aux enseignants débutants en adaptation scolaire permettrait de réduire le sentiment de surcharge de travail devant les nombreux programmes et populations d'élèves handicapés ou en difficulté qu'ils ont à prendre en charge. Il semble d'ailleurs que, de façon générale, le fait d'accéder à des banques de matériel permettrait aux enseignants débutants de surmonter les autres défis associés à leur insertion professionnelle (Bourque et al., 2007). Ensuite, comme le rapportent Billingsley et al. (2004) au sujet des enseignants des classes spéciales, puisque chaque contexte de travail et chaque enseignant est différent, l'accompagnement personnalisé serait à privilégier et à offrir de manière systématique. Enfin, du côté de l'affectation de tâches, un allègement des premières tâches de quelque manière que ce soit (plus petits groupes-classes, réduction de la tâche, tâches moins éclatées, temps réservé à la planification et à la concertation, etc.) serait aidant pour partir du bon pied et prévenir l'épuisement professionnel. Aux États-Unis, Billingsley et al. (2004) ont effectivement constaté que l'imposante charge de travail est difficilement gérable pour une portion importante des novices des classes spéciales, d'où l'importance de leur offrir un soutien.

Mais peu importe les mesures d'insertion à mettre en place, le soutien informel n'est pas à négliger et serait d'un apport complémentaire. Au sujet des enseignants des classes spéciales, Billingsley et al. (2004) soulignent d'ailleurs que ce type de soutien est plus adapté, car il est davantage contextualisé et adapté aux préoccupations et besoins spécifiques de ces enseignants. Les directions d'écoles devraient encourager le développement d'une culture d'accueil, d'entraide, de collaboration, d'écoute et de partage entre les enseignants, sans égard à leur champ d'appartenance. En lien avec la situation particulière des enseignants débutants œuvrant en adaptation scolaire, Kaff (2004) précise que le travail en collaboration leur permettrait d'atténuer plusieurs de leurs problèmes, comme le manque de temps de planification en relation avec les différentes matières et niveaux scolaires constitutifs de leur tâche.

En somme, les résultats présentés mettent en évidence la diversité des besoins de soutien et l'importance d'offrir aux enseignants débutants des mesures de soutien de différents ordres. Ils montrent aussi que l'offre de soutien actuelle mérite diverses améliorations pour mieux répondre aux besoins spécifiques de ces enseignants. Notre recherche présente toutefois des limites, lesquelles rendent nos résultats peu généralisables. D'abord, il serait pertinent d'effectuer une enquête auprès d'un plus grand nombre d'enseignants débutants en adaptation scolaire et de réaliser davantage d'entrevues afin d'obtenir un portrait plus représentatif de la situation actuelle. Aussi, malgré les efforts déployés pour que les personnes interviewées explicitent leur vécu lié aux premières années d'enseignement, il est possible que certaines d'elles aient eu de la difficulté à se remémorer pleinement leur expérience d'entrée en carrière ou que des éléments aient été laissés de côté étant donné que quatre d'entre elles enseignaient depuis six à huit ans déjà. Enfin, pour que s'effectue de manière harmonieuse la transition entre la formation et les débuts dans la profession, il serait intéressant de se pencher sur l'adéquation de l'actuelle formation en adaptation scolaire et de réfléchir sur les ajustements pouvant être réalisés au sein de cette dernière en relation avec l'évolution du champ de l'adaptation scolaire dans les écoles.

Notes

- 1 Le parcours de formation axée sur l'emploi s'adresse aux élèves du deuxième cycle du secondaire éprouvant des difficultés d'apprentissage. Deux parcours, la formation préparatoire au travail (FPT) et la formation à un métier semi-spécialisé (FMS), visent à développer des compétences reconnues par d'éventuels employeurs.
- 2 Le programme CAPS (Compétences axées sur la participation sociale) s'adresse aux élèves âgés de 6 à 15 ans qui présentent une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

Références

- Bickmore, D. L. et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>
- Billingsley, B., Carlson, E. et Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333-347. <http://dx.doi.org/10.1177/001440290407000305>
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. Dans A. Akkari, L. Solar-Pelletier et S. Heer (dir.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE : L'insertion professionnelle des enseignants* (p. 11-33). Repéré à http://doc.rero.ch/record/234380/files/05_2007_Bourque_et_al_Insertion_professionnelle.pdf
- Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant (COFPE). (2002). *Offrir la profession en héritage : Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/OffrirProfessionHeritage_Avis_f.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80. <http://dx.doi.org/10.7202/1000030ar>
- Dufour, F., Meunier, H. et Chénier, C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, dernier stage de la formation initiale? Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 75-92). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z.7>

- Duval, L., Lessard, C. et Tardif, M. (1997). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 303-334. <http://dx.doi.org/10.7202/057126ar>
- Fournier, H. (2000). *Analyse des besoins des enseignants en adaptation scolaire face à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC)* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/3157>
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: attrition, mentoring, and induction. Dans J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (2^e éd., p. 548-594). New York, NY : Macmillan.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Gouvernement du Québec. (2016). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2015*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Griffin, C. C., Kilgore, K. L., Winn, J. A., Otis-Wilborn, A., Hou, W. et Garvan, C. W. (2009). First-year special educators. The influence of school and classroom context factors on their accomplishments and problems. *Teacher Education and Special Education*, 32(1), 45-63. <http://dx.doi.org/10.1177/0888406408330870>
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, (86), 5-16. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51. <http://dx.doi.org/10.1177/003172171209300811>
- Isaacson, N. S. (1981). *Secondary teachers' perceptions of personal and organizational support during induction to teaching* (Thèse de doctorat). University of Oregon, Eugene.
- Kaff, M. S. (2004). Multitasking is multitaxing: Why special educators are leaving the field. *Preventing School Failure*, 48(2), 10-17.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Kutsyuruba, B., Godden, L. et Tregunna, L. (2014). Curbing early-career teacher attrition: A pan-Canadian document analysis of teacher induction and mentorship programs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (161), 1-42. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1035357.pdf>
- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique* (Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://constellation.uqac.ca/685/1/18194167.pdf>
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. Dans B. Kutsyuruba et K. D. Walker (dir.), *The bliss and blisters of early career teaching: a pan-Canadian perspective* (p. 181-203). Burlington, ON : Word & Deed Publishing.
- Mukamurera, J. et Lakhali, S. (2017, mai). *Validation d'un questionnaire d'enquête sur l'insertion professionnelle et les besoins de soutien des enseignants débutants à l'aide de l'analyse factorielle*. Communication présentée au 4^e colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, QC.

- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, (e-299), 13-35.
- Mukamurera, J. et Tardif, M. (2016). Épanouissement professionnel : entre développement professionnel, satisfaction au travail et intention de persévérance durant les premières années d'enseignement. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 113-134). Bruxelles : De Boeck.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
<http://dx.doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Perry, B. et Hayes, K. (2011). The effect of a new teacher induction program on new teachers reported teacher goals for excellence, mobility, and retention rates. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-12.
Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=EJ972907>
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Stansbury, K. et Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the classroom: Designing support for beginning teachers*. San Francisco, CA : WestEd.
- St-Vincent, L.-A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/964>
- Whitaker, S. D. (2001). Supporting beginning special education teachers. *Focus on Exceptional Children*, 34(4), 1-18.
<http://dx.doi.org/10.17161/fec.v34i4.6787>
- Whitaker, S. D. (2003). Needs of beginning special education teachers: Implications for teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 26(2), 106-117.
<http://dx.doi.org/10.1177/088840640302600204>
- Youngs, P., Jones, N. et Low, M. (2011). How beginning special and general education elementary teachers negotiate role expectations and access professional resources. *Teachers College Record*, 113(7), 1506-1540.

Pour citer cet article

- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2018). L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité. *Formation et profession*, 26(3) 3-19.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.478>

Appréciations par les élèves de leur environnement socioéducatif et résultats aux épreuves externes communes en fin d'enseignement primaire : comparaison des établissements Freinet et traditionnels de l'enseignement communal liégeois

Jean-Luc Gilles

Haute école pédagogique du canton de Vaud,
Lausanne

Pierre Charlier

Inspecteur général honoraire de la Ville de Liège

Sandra Pfeuti

Haute école pédagogique du canton de Vaud,
Lausanne

Oliver Prosperi

Haute école pédagogique du canton de Vaud,
Lausanne

Assessment by pupils of their socioeducational environment and results at common external tests at the end of primary education: a comparison of Freinet and traditional schools from the Liège communal public school system

doi: 10.18162/fp.2018.457

Résumé

La controverse sur les avantages de la pédagogie Freinet perdure depuis des décennies tant pour les valeurs ajoutées apportées en matière d'environnement socioéducatif qu'en ce qui concerne les compétences scolaires acquises. Notre étude menée dans l'enseignement communal de la ville de Liège (Belgique) où plus de 1500 élèves sont inscrits dans des établissements Freinet (14 % de la population scolaire) montre que, à niveau socioéconomique équivalent, les élèves de 3e cycle des établissements Freinet obtiennent des niveaux de résultats aux épreuves communes de français, mathématiques et éveil similaires à ceux des écoles traditionnelles, mais s'en distinguent par leurs déclarations systématiquement plus positives en ce qui concerne leur environnement socioéducatif.

Mots-clés

Méthode active, réussite scolaire, climat de la classe, résultat d'évaluation, environnement socioculturel, étude comparative.

Abstract

The controversy over the advantages of Freinet pedagogy has persisted for decades in terms of both the added value of socio-educational environment and level of academic proficiency. Our study carried out in the communal public school system of the city of Liège (Belgium), where more than 1500 pupils are enrolled in Freinet schools (14% of the school population) shows that at equivalent socio-economic level, pupils of Freinet schools obtain performance levels in French, maths and early-learning studies similar to those of traditional schools, but are distinguished by their systematically more positive statements in their socio-educational environment.

Keywords

Active learning method, academic achievement, classroom environment, assessment results, socio-cultural environment, comparative study.

Introduction

La pédagogie Freinet occupe un espace singulier dans le paysage pédagogique de nombreux pays. Née il y a une centaine d'années, elle continue d'occuper une place certes minoritaire, mais constante, voire en progression. Beaucoup de ses partisans affirment que les valeurs et les démarches pédagogiques Freinet conservent toute leur pertinence et qu'elles proposent des réponses adaptées à un projet d'école visant à favoriser l'expression libre, la créativité, l'auto-apprentissage, le dialogue et le partage de projets communs. Elles suscitent aussi l'appropriation par les élèves de méthodes de recherches personnelles et l'organisation autonome du travail. Elles proposent également une planification des apprentissages adaptée à chaque enfant et permettent la réconciliation de certains d'entre eux rebutés par les méthodes traditionnelles, tout comme elles les initient à la démarche scientifique et à l'esprit critique par le tâtonnement expérimental. Enfin, elles jettent les bases de la démocratie par la coopération, valeur-clé chez Freinet sur les plans politique et pédagogique (Acker, 2006; Freinet, 1946a, 1946b, 1969, 1978; Go, 2006; Peyronie, 2013). Pour les tenants de cette pédagogie, les écoles Freinet produisent une valeur ajoutée en termes de coopération, de solidarité, d'autonomie, de climat d'école, ou encore de compétences citoyennes difficiles à mesurer.

Mais une pédagogie alternative comme la forme scolaire « Freinet » est-elle réellement efficace? Dispose-t-on de données probantes à ce sujet? Par delà ces questions, certains interrogent ces pratiques pédagogiques en rupture avec l'école traditionnelle et postulent qu'elles pourraient générer des inégalités plutôt que de les combattre. Ils dénoncent le manque d'opportunités offertes aux élèves confrontés aux pédagogies actives d'investir cette dimension

qui consiste à relier les gestes concrets de l'étude aux réels enjeux des apprentissages, aux objets de savoir. Il y aurait comme un défaut de secondarisation des premiers niveaux des tâches qui leur sont demandées de « faire ». Autrement dit, les pédagogies actives enfermeraient trop souvent les élèves, et en particulier les enfants de milieux populaires, dans un faire « faire » sans parvenir à les conduire vers un véritable travail d'apprenant leur permettant de prendre conscience des apprentissages qui se cachent derrière les tâches effectuées (Bautier, Charlot et Rochex, 2000; Bautier et Rochex, 1997, 2004; Bonnéry, 2007).

Goigoux (2010) relève à ce propos :

Les thèses pédagogiques inspirées par l'Éducation nouvelle [...] sont aujourd'hui contestées lorsqu'elles conduisent à une fréquentation trop aléatoire, trop peu hiérarchisée, trop espacée et trop peu fréquente des savoirs visés par l'enseignement. Leurs défauts de planification sont pointés du doigt, ainsi que l'habillage des situations pseudo concrètes qui conduisent les élèves à s'égarer sur de fausses pistes cognitives et à perdre les bénéfices qu'offrent une sélection, une présentation et une organisation rigoureuses de situations didactiques « artificielles » : matériel épuré, stabilité des formats des tâches scolaires, découpage des contenus, rythme de progression et gradation des difficultés, etc. (p. 23-24)

Pour certains, les établissements Freinet seraient moins efficaces que les écoles traditionnelles du point de vue des résultats scolaires. Pour ses partisans, la forme scolaire Freinet offrirait une série d'avantages au niveau de l'environnement socioéducatif par rapport à l'école traditionnelle. Mais qu'en est-il vraiment? Force est de constater que peu de recherches empiriques se sont penchées sur la question.

Contexte de l'enseignement de la ville de Liège

La création progressive, depuis 1985, d'un réseau d'écoles Freinet dans l'enseignement communal liégeois constitue un véritable laboratoire grandeur nature concernant actuellement plus de 1500 élèves, soit 14 % de la population scolaire au sein de chaque niveau d'enseignement de la ville (maternel, primaire et secondaire). La mise en place progressive de ce réseau permet d'identifier notamment les conditions d'émergence, de développement et de régulation d'un dispositif pédagogique innovant dans le cadre de l'enseignement public (Charlier, 2014).

Par ailleurs, la coexistence d'écoles Freinet et d'écoles traditionnelles sur un même territoire constitue une réelle opportunité pour mener des recherches comparatives sur l'existence possible de valeurs ajoutées qui seraient propres aux écoles Freinet, en appariant celles-ci à des écoles classiques sur base de l'indice socioéconomique (ISE) calculé pour chaque établissement par la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'indice ISE est attribué à chaque élève « sur la base des caractéristiques socioéconomiques du quartier où il vit, [...] la plus petite entité administrative pour laquelle des données sociodémographiques sont disponibles » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012, p. 26). Dans un contexte belge de « quasi-marché » scolaire où les parents peuvent inscrire leurs enfants dans l'établissement de leur choix, l'appariement des écoles traditionnelles et Freinet à l'aide de cet indice ISE basé sur le quartier où les élèves vivent nous permet de répondre à certaines remarques parfaitement fondées sur des comparaisons qui pourraient être pour le moins hâtives si elles ne tenaient pas compte de cet indice ISE (Saint-Luc, 2011, p. 32).

Cependant, même si l'indice ISE est déjà d'une très grande utilité dans cette étude comme dans d'autres, il ne permet pas d'aller jusqu'à un grossissement permettant de saisir le niveau de détails socioéconomiques liés à la famille de chaque enfant pris individuellement et reste donc une mesure perfectible.

Nos questions de recherche

Saisissant l'opportunité offerte par le contexte liégeois où, au sein du même réseau d'enseignement communal, des écoles Freinet et traditionnelles se côtoient, notre recherche vise à comparer d'une part les résultats des élèves aux épreuves de référence et d'autre part leur ressenti en ce qui concerne le climat de classe dans ces deux formes scolaires, et ce, en ciblant plus particulièrement les classes de fin du primaire.

Nous avons également saisi une autre opportunité liée à la disponibilité de l'indice socioéconomique « ISE » décrit dans le Décret édicté en 2006 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. Cet indice permet de classer les établissements scolaires de la Fédération sur une échelle en fonction du niveau socioéconomique moyen des quartiers d'habitation des élèves. Il est calculé au moyen d'une formule :

[...] prenant en compte les dernières données statistiques disponibles pour les critères suivants : 1° Revenu par habitant; 2° Niveau des diplômés; 3° Taux de chômage, taux d'activité et taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum moyen garanti; 4° Activités professionnelles; 5° Confort des logements (CDA, 2009, p. 2).

L'indice ISE nous offre dès lors la possibilité de comparer les résultats obtenus dans des établissements « Freinet » et « traditionnels » dont les élèves vivent dans des environnements socioéconomiques similaires.

Dans ce contexte, nous formulons nos questions de recherche de la façon suivante :

- Observe-t-on des différences de niveau des résultats aux épreuves de référence chez les élèves de fin du primaire selon qu'ils font partie d'une école Freinet ou d'une école dite traditionnelle de même catégorie ISE dans le réseau d'enseignement communal de la ville de Liège?
- Au sein d'une même catégorie ISE, le climat de classe diffère-t-il dans les écoles Freinet en comparaison avec les écoles traditionnelles de l'enseignement communal liégeois?

Cadrage théorique

De nombreux ouvrages consacrés à la pédagogie Freinet sont référencés, voire diffusés, à travers des associations telles que l'Institut coopératif de l'école; la Fédération internationale des mouvements d'école moderne ou encore les amis de Freinet. Dans cette profusion d'écrits, très peu de textes concernent des recherches qui ont tenté d'apporter un éclairage scientifique aux comparaisons entre écoles « Freinet » et écoles « traditionnelles ». La revue de la littérature en sciences de l'éducation

montre également qu'il n'existe guère d'études empiriques s'intéressant à la question d'une éventuelle valeur ajoutée apportée par les écoles Freinet en matière de climat socioéducatif en comparaison avec d'autres écoles dans un contexte scolaire donné.

Nous n'avons pas trouvé d'articles référencés dans la base de données Google Scholar ni dans l'Education Resources Information Center (ERIC) concernant des recherches comparant écoles à pédagogie Freinet et écoles traditionnelles de l'enseignement primaire. Les mots-clés « Freinet » ou « Freinet pedagogy » n'existant pas dans les thésaurus, nous avons utilisé d'autres descripteurs tels que « alternative education » que nous avons croisé avec « comparative study », mais ces recherches ne donnent pas de résultats lorsqu'on cible l'enseignement primaire.

En langue française, une étude méthodologiquement très rigoureuse se démarque cependant : celle menée durant 5 ans par Reuter et son équipe dans une école de la banlieue lilloise et consignée dans l'ouvrage collectif intitulé *Une école Freinet – Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (Reuter, 2007). En langue anglaise, nous avons aussi trouvé celle de De Bilde, Van Damme, Lamote et De Fraine (2013), une étude longitudinale portant sur 2 776 élèves d'écoles traditionnelles et alternatives (Freinet et Waldorf) en Flandre (Belgique).

À propos de la littérature liée à la forme scolaire Freinet, Reuter (2007) déplore l'absence d'analyses précises conformes aux normes de scientificité décrivant les effets de la pédagogie Freinet :

Elles demeurent en effet, bien trop souvent encore, prises dans des jugements globalisants – que ce soit ceux, laudatifs, de leurs thuriféraires ou ceux, dépréciatifs, de leurs contempteurs, la plupart du temps non étayés par des investigations empiriques un tant soit peu conséquentes.
(p. 9)

De leur côté, De Bilde et al. (2013) s'étonnent aussi du peu d'études, de leurs faiblesses méthodologiques et des résultats mitigés : « Surprisingly, the effects of these alternative primary schools have seldom been the subject of research, and the research that does exist has methodological limitations or has revealed mixed results » (p. 212).

La question des éventuelles valeurs ajoutées de la pédagogie Freinet

Parmi les huit travaux au centre de la recherche de l'équipe de Reuter, une étude menée par Carra et Pagoni s'intéresse plus particulièrement aux phénomènes de violence chez les élèves, à la question des normes et de la socialisation scolaires ainsi qu'au climat d'école. Elles ont eu recours, entre autres outils d'investigation, à un questionnaire administré aux élèves de l'école Freinet, à ceux d'une école témoin aux caractéristiques similaires et à 2000 autres élèves d'un échantillon représentatif. Dans les conclusions de leur article, ces chercheuses mentionnent :

La participation des élèves à la régulation de la vie scolaire, l'application des règles qu'ils votent, l'impartialité des sanctions à l'encontre de ceux qui les transgressent se traduisent par un sentiment de justice particulièrement fort dans cette école, tout en contribuant à l'adhésion des élèves à cette configuration pédagogique. (Carra et Pagoni, cité dans Reuter, 2007, p. 58)

D'autres études du collectif de chercheurs dirigé par Reuter ont également attiré notre attention par la portée de leurs conclusions en ce qui concerne les effets de la pédagogie Freinet sur les apprentissages des élèves. Lahanier-Reuter (2007) indique :

L'étude des évaluations nationales menée par R. Hassan confirme que les connaissances des élèves de Freinet en mathématiques sont comparables à celles des autres écoles du secteur, voir sur certains domaines – la géométrie – les surpassent. [...] ce dispositif pédagogique particulier a des effets confirmés sur les apprentissages réalisés, sur les façons dont les enfants deviennent des élèves, sur les façons de vivre la classe. (p. 215)

En plus de la question des éventuelles valeurs ajoutées des écoles Freinet en matière de climat de classe relevées par l'équipe de Reuter, nous nous sommes également interrogés sur l'équivalence ou non des résultats aux épreuves communes en français, mathématiques et éveil des élèves fréquentant les classes Freinet comparées aux résultats des élèves des écoles traditionnelles.

Dès lors, dans une première partie de notre recherche, nous avons examiné les environnements socioéducatifs des établissements Freinet et traditionnels en questionnant les élèves. Dans l'autre partie concernant les résultats aux épreuves communes, nous comparons les résultats aux tests de référence de fin du primaire. Dans les deux parties de notre étude, les écoles comparées sont similaires du point de vue du niveau socioéconomique des quartiers d'habitation des élèves mesuré avec l'indice ISE.

La conceptualisation de l'environnement socioéducatif selon Janosz, Georges et Parent (1998)

Pour évaluer l'environnement socioéducatif des écoles de notre échantillon, nous avons utilisé le Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES) du Groupe de recherche sur les environnements scolaires de l'Université de Montréal. Cet instrument issu d'un programme de recherche et développement débuté au milieu des années 1990 propose une série d'items permettant de tracer le portrait d'une école en ce qui concerne son climat, ses problèmes et ses pratiques éducatives.

Concernant les raisons liées au choix de l'outil QES plutôt qu'un autre dans le cadre de cette recherche, relevons d'abord qu'il s'agit d'un instrument élaboré à partir d'une conceptualisation solide et dont la validité et les qualités éducatives¹ sont solidement établies (Janosz, 2000; Janosz, Bouthillier, Bowen, Chouinard et Desbiens, 2007; Janosz et al., 1998). À notre connaissance, il n'existe pas d'autre questionnaire en langue française qui incorpore les différentes dimensions que nous souhaitons investiguer : climat scolaire, pratiques éducatives de l'école et problématiques perçues et vécues dans l'école. Enfin, c'est un questionnaire qui existe dans une version pour l'enseignement secondaire, mais aussi dans une version pour l'école primaire.

Notons qu'il existe un autre instrument, plus ancien : la *Classroom Environment Scale* (CSE) de Moos et Trickett (1974) dont une traduction existe en québécois. Cependant, comme le signalent Janosz et al. (1998) :

Le CSE constitue un instrument approprié quand il s'agit d'évaluer le contexte scolaire d'un élève en particulier, d'évaluer le fonctionnement d'une classe spécifique, ou pour déterminer si les problèmes des jeunes se limitent à certaines classes, mais il accuse d'importantes lacunes si la centration porte davantage sur l'école. (p. 288)

Or, notre recherche se situe dans une perspective comparatiste d'environnements socioéducatifs d'écoles Freinet et traditionnelles. Il existe aussi un instrument d'évaluation du climat social d'une école, le *Effective School Battery* (ESB) (Gottfredson, 1984), qui offre la possibilité d'établir le profil particulier d'un établissement scolaire. Cet instrument validé est très utilisé aux États-Unis, mais il n'est pas traduit en français.

Concernant le QES et l'évaluation du climat scolaire dans l'environnement socioéducatif, l'équipe de Janosz distingue cinq composantes : *le climat relationnel*, l'atmosphère qui règne entre les individus; *le climat éducatif*, la valeur accordée à l'éducation dans le milieu; *le climat de sécurité*, l'ordre et la tranquillité du milieu; *le climat de justice*, juste appréciation des droits et devoirs de chacun et le *climat d'appartenance*.

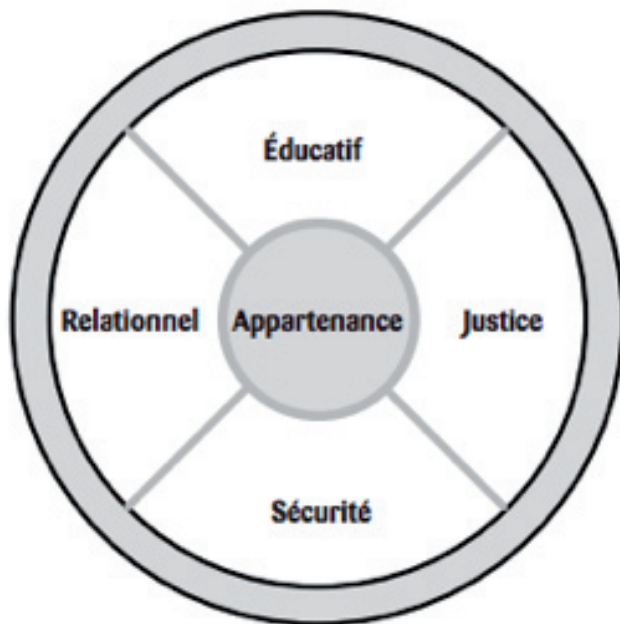


Figure 1

Composante de l'environnement socioéducatif : le climat scolaire et ses différentes facettes selon Janosz et al. (1998, p. 293)

Concernant le climat d'appartenance, les auteurs précisent que cette dimension centrale transcende les autres composantes :

[...] en ce qu'elle se développe à partir des autres types de climats. Lorsque les individus ont l'impression que leur milieu est porteur de sens, qu'il favorise le contact humain, qu'il assure leur protection et qu'il garantit la reconnaissance de leurs droits et de leurs efforts au même titre qu'il sanctionne de façon juste et équitable leurs transgressions à la norme, il développe un sentiment d'appartenance. (Janosz et al., 1998, p. 294)

Concernant les pratiques éducatives de l'école, Janosz et al. (1998) ont retenu huit catégories de pratiques mises en avant par les résultats de recherches empiriques :

[...] l'encadrement des élèves; l'emphase sur la réussite éducative des élèves; le système de reconnaissance; la qualité et le temps consacré à l'enseignement, les occasions d'investissement scolaire et parascolaire, la participation des parents et le leadership éducatif de même que le style de gestion de la direction. (p. 295)

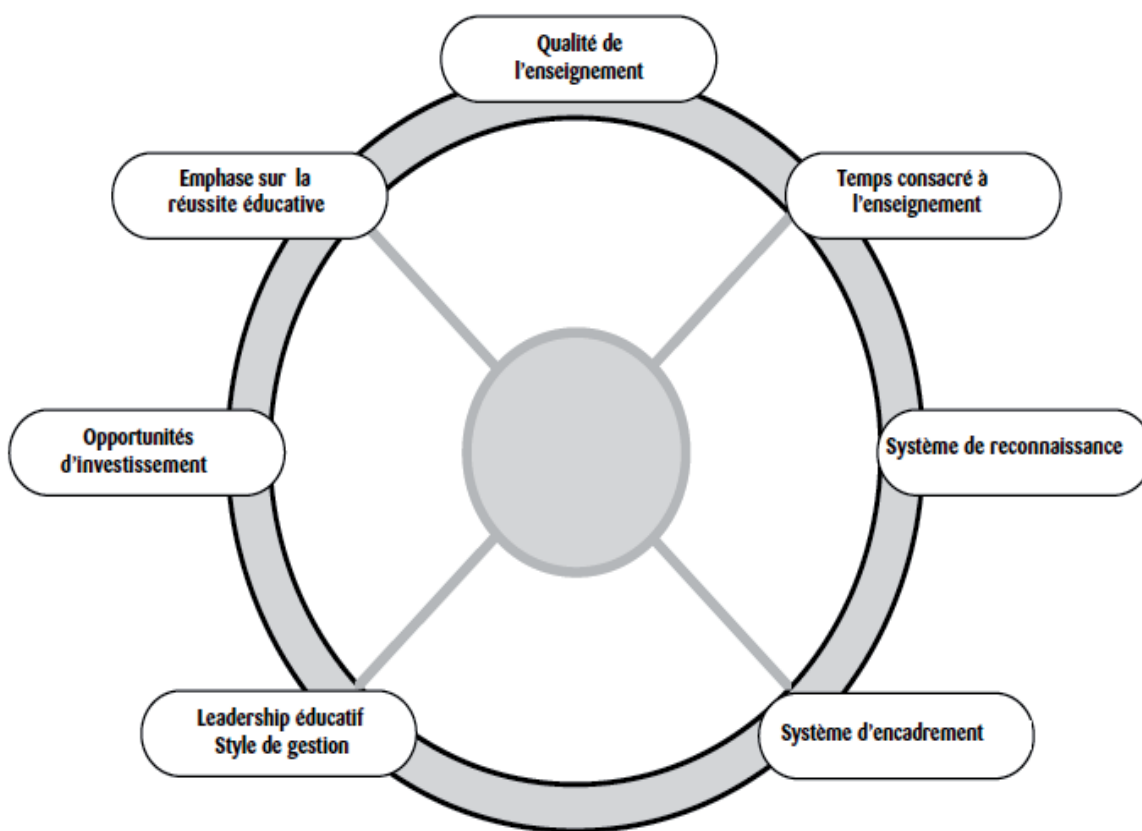


Figure 2

Composante de l'environnement socioéducatif : les pratiques éducatives selon Janosz et al. (1998, p. 295)

Enfin, Janosz et al. (1998) proposent de distinguer les problèmes scolaires selon qu'ils relèvent d'une part de la sphère scolaire en distinguant les problèmes des élèves de ceux des enseignants ou d'autre part d'une socialisation plus générale.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons repris le Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES) de Janosz, Bowen, Chouinard et Desbiens (2004) conçu à partir de cette conceptualisation pour le Québec. Nous l'avons légèrement adapté du point de vue du vocabulaire au contexte francophone belge à partir de la troisième version testée par l'équipe québécoise et destinée aux écoles primaires.

Instruments de collecte des données

Le premier volet de notre enquête consiste en la collecte de données auprès des élèves à l'aide d'un questionnaire auto-administré relatif à l'environnement scolaire et ses dimensions sociale et éducative. Le second volet est quant à lui constitué par les résultats aux épreuves externes communes 2009 à 2011.

Le questionnaire sur l'environnement socioéducatif

Le Questionnaire sur l'environnement socioéducatif pour le niveau primaire que nous avons utilisé est le fruit d'années de recherches menées par le professeur Michel Janosz et ses collaborateurs de l'Université de Montréal. Le QES-primaire est issu du QES-secondaire qui est lui-même issu d'un instrument mis au point en 1998 et intitulé « Le climat d'école » (Janosz et al., 1998). Janosz et son équipe ont non seulement effectué une recherche théorique, notamment via une large revue de la littérature, mais également mené une série d'études empiriques qui ont permis de déterminer les propriétés psychométriques des échelles de mesure qui visent à rendre compte du construit théorique. Dans leur rapport de validation du QES-primaire (Janosz et al., 2007), les auteurs décrivent en détail le contexte théorique sous-jacent ainsi que le développement de l'outil et les opérations de validation (Janosz et al., 2007, p. 2-36).

C'est la dernière version du questionnaire issue de la phase trois que nous avons utilisée : « troisième version de l'instrument qui a atteint les standards de qualité que nous nous étions fixés » (Janosz et al., 2007, p. 5). Plusieurs facettes du climat scolaire sont abordées dans le questionnaire : le climat relationnel (entre les élèves, entre l'élève et l'enseignant), le climat de justice (équité perçue et façon dont les élèves se sentent traités à l'école), le climat d'appartenance (fierté à fréquenter l'établissement et son importance en tant que lieu de vie) et le climat de sécurité chez les élèves (perception sur la sûreté des élèves, l'ordre et la tranquillité du milieu ainsi que les risques perçus de victimisation).

Les pratiques éducatives de l'école évaluées par le QES couvrent le système d'encadrement de l'école (implantation et clarté des règles), les pratiques pédagogiques, la gestion des comportements en classe (y compris le temps consacré à l'enseignement et la motivation des enseignants), l'aide offerte aux élèves éprouvant des difficultés scolaires ou personnelles, la participation des élèves à la vie de l'école ainsi que la collaboration entre l'école et la famille. Le QES évalue aussi la fréquence perçue des problèmes à l'école concernant des comportements d'inadaptation scolaire et des problèmes de violence perçus, voire subis, de gravité mineure ou majeure.

La version utilisée dans cette recherche comporte au total 123 questions présentées en huit grandes parties, déclinées en deux à cinq thématiques. En comparaison avec la version originale, nous avons supprimé 25 questions, parce qu'elles ne présentaient pas d'intérêt ou n'étaient pas utiles, par exemple l'item sur la fréquence d'utilisation de l'autobus scolaire qui n'est pas un service offert aux élèves dans l'enseignement communal liégeois.

Épreuve externe des évaluations des acquis

Le second volet de l'enquête est constitué par les résultats aux épreuves externes communes de 2009 à 2011. Ces évaluations certificatives des acquis des élèves, organisées par la Fédération Wallonie-Bruxelles, sont obligatoires pour tous les élèves de tous les réseaux. Elles concernent tous les élèves de sixième année primaire et sont liées à l'octroi du certificat d'études de base (CEB).

Quatre disciplines réparties en onze domaines sont évaluées :

- le français (Lecture, Outils au service de la langue², Savoir écouter et Savoir écrire);
- la formation mathématique (Nombres et opérations, Solides et figures, Grandeurs et Traitement de données);
- l'éveil-initiation scientifique/Sciences;
- l'éveil-formation historique et géographique/Histoire-géographie.

Les scores sont calculés en points et transformés en pourcentages puis communiqués discipline par discipline. Pour plus de détails sur les épreuves du CEB, nous renvoyons le lecteur au site « enseignement.be » de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui présente les questionnaires, le portfolio, les consignes de passation et de correction ainsi que le dossier de présentation pour toutes les épreuves depuis 2007³

Échantillonnage des écoles

Parmi la quarantaine d'établissements scolaires publics de la ville de Liège, cinq sont de type Freinet⁴. Toutes les écoles Freinet en place en 2013 au sein de l'enseignement communal liégeois sont comprises dans l'échantillon. Pour le choix des écoles traditionnelles, nous avons opéré une sélection en fonction des possibilités d'appariement avec chaque école Freinet, aboutissant ainsi à un échantillon total de dix écoles. Cet appariement a été fait sur la base de l'indice socioéconomique ISE en associant à chaque école Freinet un établissement traditionnel choisi au hasard parmi ceux ayant un indice proche de celui de l'école Freinet considérée. Le choix des écoles traditionnelles a donc été opéré en fonction de leur niveau ISE correspondant au niveau ISE des écoles Freinet. Aucune école n'a refusé de participer à cette étude. Le questionnaire a été soumis à toutes les classes de 5^e et de 6^e des établissements de l'échantillon. Les données relatives aux enseignants des classes sélectionnées ne sont pas fournies pour des raisons liées à l'anonymisation. Le tableau suivant montre la répartition des sujets en fonction du type d'établissement et du niveau de scolarité.

Tableau 1

Nombre de sujets par type d'établissement et par niveau scolaire

Forme d'enseignement	5 ^e année primaire	6 ^e année primaire	Totaux
Freinet	N = 101	N = 95	N = 196
Traditionnel	N = 101	N = 93	N = 194
Totaux	N = 202	N = 188	N = 390

Collecte des données

Recueil de données dans le cadre du QES

Les élèves ont répondu au questionnaire sur une base strictement anonyme. La passation s'est déroulée en classe, les 24 et 25 juin 2013, et toutes les questions ont été lues aux élèves par une personne autre que le titulaire et en dehors de sa présence. En raison de la longueur du questionnaire, la passation s'est déroulée sur deux périodes de 50 minutes, entrecoupées d'une pause d'une vingtaine de minutes (récréations).

Un protocole de recueil des données a été transmis et expliqué lors d'une rencontre de préparation avec les 13 personnes qui ont assuré la passation du questionnaire.

Les directions d'établissement, les titulaires de classe et les parents d'élèves ont également été contactés et renseignés sur la démarche par l'inspection pédagogique de l'enseignement communal liégeois.

Procédure de recueil des données dans le cadre de l'épreuve externe commune

Les épreuves externes communes sont encadrées par un protocole strict en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Lors de ces épreuves, les inspecteurs de la FWB distribuent les livrets sous boîtes scellées aux directions de l'école et organisent les corrections. Celles-ci sont réalisées à l'aide d'une grille détaillée par un groupe composé des enseignants (les titulaires ne corrigent pas les épreuves de leurs élèves) et des directions volontaires. Les épreuves 2009-2011 se sont déroulées dans la seconde partie du mois de juin.

Analyse des données du QES

Nous présentons dans cette section nos analyses des données récoltées. Le tableau ci-dessous reprend les dimensions, variables et nombre d'items du questionnaire QE⁵.

Tableau 2

Dimensions et variables composant les échelles du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES)
(Janosz et al., 2004)

Dimensions de l'environnement socioéducatif et leurs variables	Acronymes	Nbre items
I. Climat scolaire		
<i>1. Climat relationnel</i>		
- Relations entre les élèves	<i>crele</i>	4
- Relations entre les élèves et les enseignants	<i>crela</i>	5
<i>2. Climat de justice</i>		
	<i>cjust</i>	4
<i>3. Climat d'appartenance</i>		
	<i>capp</i>	4
<i>4. Climat de sécurité chez les élèves</i>		
	<i>csec</i>	4
II. Pratiques éducatives de l'école		
<i>1. Implantation et clarté des règles</i>		
	<i>regi</i>	6
<i>2. Pratiques pédagogiques</i>		
	<i>qual</i>	12
<i>3. Temps consacré à l'enseignement</i>		
	<i>temp</i>	3
<i>4. Gestion des comportements en classe (y compris la motivation des enseignants)</i>		
	<i>pgesc</i>	5
<i>5. Soutien aux élèves en difficulté</i>		
	<i>sout</i>	4
<i>6. Participation des élèves à la vie de l'école</i>		
	<i>peve</i>	3
<i>7. Collaboration entre l'école et la famille</i>		
	<i>pare</i>	5
III. Problématiques perçues et vécues dans l'école		
<i>1. Problèmes scolaires perçus et agis</i>		
- Comportements d'inadaptation scolaire perçus	<i>prscp</i>	6
- Comportements d'inadaptation scolaire rapportés par les élèves	<i>prscs</i>	6
<i>2. Problèmes de violence perçus et subis</i>		
- Les problèmes de violence perçus		
. énoncés, gravité mineure	<i>probmip</i>	6
. énoncés, gravité majeure	<i>prmap</i>	7
- Perception des caractéristiques des individus qui occasionnent des problèmes	<i>prcap</i>	2
- Les problèmes de violence subis		
. énoncés, gravité mineure	<i>prmis</i>	4
. énoncés, gravité majeure	<i>prmas</i>	8
. rapport des problèmes de violence subis	<i>prap</i>	3
- Moment où il y a le plus de risque d'agression	<i>pmom</i>	1
<i>3. Sécurité des lieux de l'école</i>		
	<i>secl</i>	12
<i>4. Accessibilité aux drogues</i>		
	<i>droga</i>	1
Données supplémentaires		
Informations générales		3
Motivation scolaire auto-révolée	<i>vis</i>	5

Observation des moyennes

Dans le tableau qui suit, une moyenne proche de 1 caractérise une situation plus favorable, sauf pour les variables *csec*, *pgesc* et *temp* où une moyenne proche de 4 indique de meilleures appréciations. Les résultats les plus élevés sont surlignés en gris. Une première observation des moyennes obtenues par forme d'enseignement pour les vingt variables des trois dimensions révèle pour la forme « école Freinet » une situation déclarée systématiquement plus favorable que pour la forme « école traditionnelle ».

Tableau 3

*Moyennes, effectifs et écarts-types des 20 variables aux 3 dimensions du QES
(en gris les plus favorables)*

Variables de la dimension I		crele	crela	cjust	capp	csec			
Freinet	Moyenne	2,19	1,85	1,85	1,76	2,53			
	N	195	192	195	193	193			
	Écart-type	0,51	0,33	0,65	0,69	0,73			
Traditionnelle	Moyenne	2,40	2,10	2,22	2,24	2,35			
	N	194	191	189	193	191			
	Écart-type	0,62	0,46	0,79	0,91	0,72			
Total	Moyenne	2,29	1,97	2,03	2,00	2,44			
	N	389	383	384	386	384			
	Écart-type	0,58	0,42	0,75	0,84	0,73			
Variables de la dimension II		regi	qual	temp	pgesc	sout	peve	pare	
Freinet	Moyenne	1,57	1,41	1,81	3,30	1,44	1,77	1,75	
	N	193	194	196	189	194	195	192	
	Écart-type	0,51	0,39	0,72	0,72	0,44	0,78	0,56	
Traditionnelle	Moyenne	1,74	1,78	1,56	2,85	1,77	2,85	2,14	
	N	192	190	192	193	191	194	191	
	Écart-type	0,66	0,62	0,56	0,79	0,70	0,88	0,59	
Total	Moyenne	1,66	1,59	1,68	3,08	1,61	2,31	1,95	
	N	385	384	388	382	385	389	383	
	Écart-type	0,59	0,55	0,66	0,79	0,61	0,99	0,61	
Variables de la dimension III		prscp	prscs	probmip	prmap	prmis	prmas	secl	vis
Freinet	Moyenne	1,94	1,25	2,04	1,46	1,47	1,26	1,72	1,33
	N	195	195	195	193	196	194	185	195
	Écart-type	0,57	0,39	0,57	0,38	0,51	0,39	0,61	0,36
Traditionnelle	Moyenne	2,30	1,37	2,14	1,68	1,69	1,36	2,13	1,43
	N	191	194	192	190	194	189	191	194
	Écart-type	0,64	0,49	0,54	0,45	0,65	0,42	0,70	0,42
Total	Moyenne	2,12	1,31	2,09	1,57	1,58	1,31	1,93	1,38
	N	386	389	387	383	390	383	376	389
	Écart-type	0,63	0,44	0,56	0,43	0,59	0,41	0,69	0,40

Tests d'hypothèse

Les données sous-jacentes aux dimensions ne sont pas distribuées normalement et ne varient pas de la même façon. Les tests de Shapiro-Wilk pour toutes les variables et pour chaque type de forme d'enseignement (« Freinet » ou « Traditionnelle ») indiquent que nous ne sommes pas en présence de distributions normales. Il en est de même pour le test de Levene : nous n'observons pas d'égalité de variance, il n'est donc pas possible d'effectuer des analyses de variance classiques dans le contexte de notre étude comparative.

Nous nous sommes dès lors orientés vers des tests non paramétriques, mais avec lesquels on perd la notion de « variation d'une variable sous contrôle d'une autre variable ». Nous avons effectué des tests U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants.

Les différences entre les distributions des vingt variables pour les deux formes d'enseignement, « école Freinet » vs « école traditionnelle », sont toutes significatives à l'exception de *probmip*⁶. Le tableau 4 expose les résultats des tests pour les vingt variables des trois dimensions de l'environnement socioéducatif comparées.

Tableau 4

Résultats des tests d'hypothèse

	<i>crele</i>	<i>crela</i>	<i>cjust</i>	<i>csec</i>	<i>capp</i>	<i>probmip</i>	<i>prmap</i>	<i>prscp</i>	<i>regi</i>	<i>peve</i>
U de Mann-Whitney	15216	12049	13171,5	15604,5	12852,5	16649	12882	12530,5	16097,5	7094,5
Sig.	0,001	0,000	0,000	0,009	0,000	0,059	0,000	0,000	0,025	0,000

	<i>sout</i>	<i>pare</i>	<i>temp</i>	<i>qual</i>	<i>pgesc</i>	<i>prmis</i>	<i>prmas</i>	<i>prscs</i>	<i>secl</i>	<i>vis</i>
U de Mann-Whitney	13518,5	11141	15243,5	11604,5	11979,5	15390,5	15198,5	15352,5	11475	16167,5
Sig.	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,001	0,003	0,001	0,000	0,011

Taille de l'effet

En vue de mesurer à quel point les distributions des réponses ne sont pas superposées pour les différentes variables des trois dimensions observées lorsqu'on compare l'enseignement Freinet et les écoles traditionnelles, nous avons pris en compte la taille de l'effet à l'aide du delta de Cliff.

Nous reportons dans les tableaux 5 à 7 le delta de Cliff en valeur absolue. Cet indice varie de 0 à 1 et une valeur de 0 correspond à des distributions superposées.

Tableau 5

Taille de l'effet des différences entre écoles Freinet et traditionnelles pour les variables de la dimension « I. Climat scolaire »

Valeurs obtenues au delta de Cliff pour les dimensions de la catégorie « I. Climat scolaire »				
<i>crele</i>	<i>crela</i>	<i>cjust</i>	<i>csec</i>	<i>capp</i>
0,20	0,34	0,29	0,15	0,31

Tableau 6

Taille de l'effet des différences entre écoles Freinet et traditionnelles pour les variables de la dimension « II. Pratiques éducatives de l'école »

Valeurs obtenues au delta de Cliff pour les dimensions de la catégorie « II. Pratiques éducatives de l'école »						
<i>regi</i>	<i>qual</i>	<i>temp</i>	<i>pgesc</i>	<i>sout</i>	<i>peve</i>	<i>pare</i>
0,13	0,37	0,19	0,34	0,27	0,62	0,39

Tableau 7

Taille de l'effet des différences entre écoles Freinet et traditionnelles pour les variables de la dimension « III. Problématiques perçues et vécues dans l'école »

Valeurs obtenues au Delta de Cliff pour les dimensions de la catégorie « III. Problématiques perçues et vécues dans l'école »							
<i>prscp</i>	<i>prscs</i>	<i>probmip</i>	<i>prmap</i>	<i>prmis</i>	<i>prmas</i>	<i>secl</i>	<i>vis</i>
0,33	0,19	0,11	0,30	0,19	0,17	0,35	0,15

Parmi les différences observées en faveur de la forme d'enseignement Freinet, la taille de l'effet la plus forte est observée pour la variable *peve* (*Participation des élèves à la vie de l'école*). Les variables *crela*, *cjust*, *capp*, *pare*, *qual*, *pgesc*, *prscp*, *prmap* et *secl* montrent des tailles d'effet assez marquées. En ce qui concerne *crele*, *csec*, *regi*, *temp*, *sout*, *prscs*, *prmis*, *prmas* et *vis* on observe aussi un effet, mais moins marqué.

La participation des élèves à la vie de l'école, une variable de la dimension « Pratiques éducatives » particulièrement discriminante

La figure suivante montre la différence des distributions des réponses des élèves pour *peve* selon la forme d'enseignement. Elle illustre l'influence de la forme d'enseignement sur la participation déclarée des élèves à la vie de l'école et la valeur élevée de la taille de l'effet obtenue pour cette dimension de la catégorie « II. Pratiques éducatives de l'école ». Les deux distributions montrent une nette différence concernant la participation à la vie de l'école. En effet, avec un choix majoritaire de « 1 » pour les 3 items qui composent la dimension *peve*, les élèves des écoles Freinet comparés à ceux des écoles traditionnelles affirment avec plus de force leur participation à la vie de l'école.

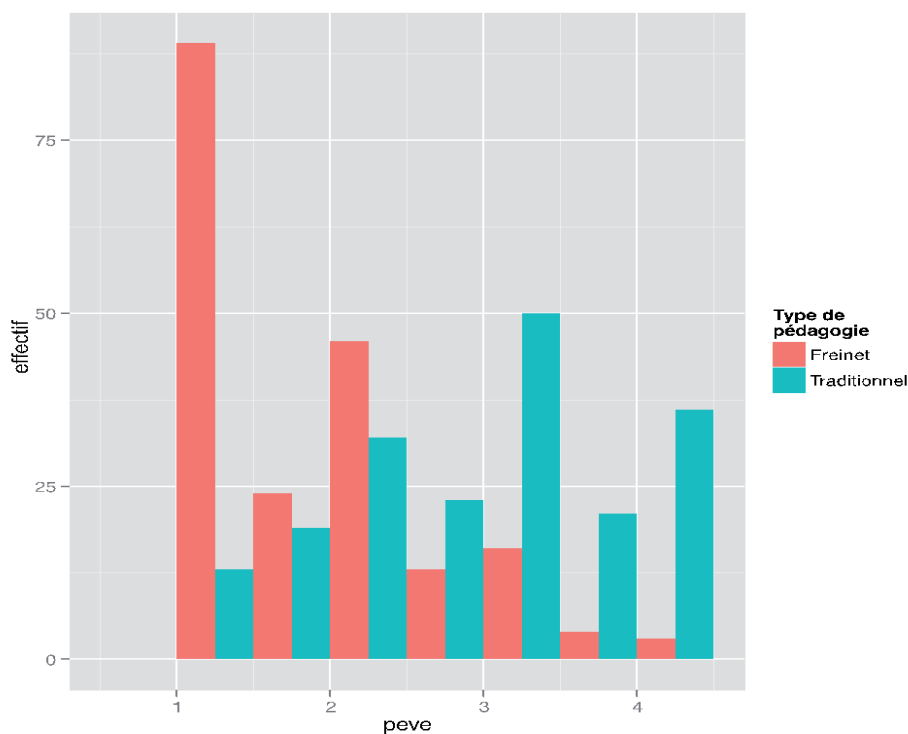


Figure 3

Distribution des réponses aux items de la variable *peve* « Participation des élèves à la vie de l'école » en fonction du type d'établissement « école Freinet » vs « école traditionnelle »

Analyse des trois dimensions principales

Trois dimensions principales composent le QES (tableau 2) : « I. Climat scolaire » (*cscol*), « II. Pratiques éducatives de l'école » (*prated*) et « III. Problématiques perçues et vécues dans l'école » (*prob*). Nous avons calculé trois variables agrégées (*cscol*, *prated* et *prob*) qui donnent une vision d'ensemble pour chacune de ces trois dimensions. Là où c'était nécessaire, nous avons inversé les échelles des items afin que les valeurs proches de 1 illustrent systématiquement des situations plus favorables.

L'agrégation des résultats selon ces trois dimensions permet d'observer des différences plus accentuées entre les deux formes d'enseignement.

Comme illustré dans le tableau 8 ci-dessous, les tests statistiques montrent des résultats significatifs. Le tableau 9 montre quant à lui des tailles d'effet moyennes.

Tableau 8

Tests statistiques des variables agrégées selon les trois dimensions du QES

	<i>cscol</i>	<i>prated</i>	<i>prob</i>
U de Mann-Whitney	9759	7643	11946
Sig.	0,000	0,000	0,000

Tableau 9

Tailles d'effets des variables agrégées selon les trois dimensions du QES

Delta de Cliff des dimensions principales		
<i>cscol</i>	<i>prated</i>	<i>prob</i>
0,33	0,39	0,24

Les représentations graphiques des distributions des réponses aux items liés aux trois dimensions illustrent ces différences entre les deux formes scolaires, à gauche les distributions liées aux réponses des élèves dans les écoles Freinet et à droite celles qui concernent les réponses des élèves dans les écoles traditionnelles de l'enseignement communal liégeois (des valeurs proches de 1 représentent une situation plus favorable). Concernant les distributions liées au climat scolaire (*cscol*) on observe une répartition plus « normale » de la distribution « Freinet » avec une asymétrie vers le « 1 » tandis que la distribution de « Traditionnel » montre un pic aux valeurs 2,1 et 2,2. Pour ce qui est des distributions liées aux pratiques éducatives (*prated*), on observe que les deux distributions présentent des pics, mais celui de la distribution Freinet est plus proche de « 1 ». Finalement, les distributions liées aux problèmes à l'école (*prob*) ont une forme similaire, mais la distribution « Freinet » montre une asymétrie plus forte vers des valeurs proches de « 1 ».

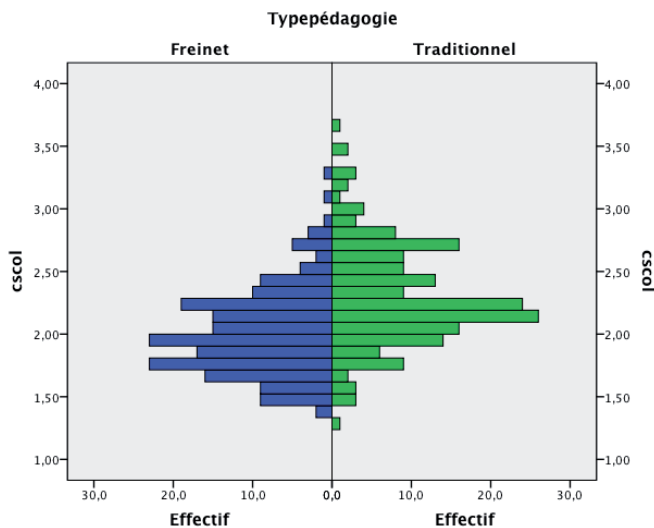


Figure 4

Distribution des réponses aux items liés à la dimension « Climat scolaire » en fonction de la forme scolaire : « Freinet » vs « Traditionnelle »

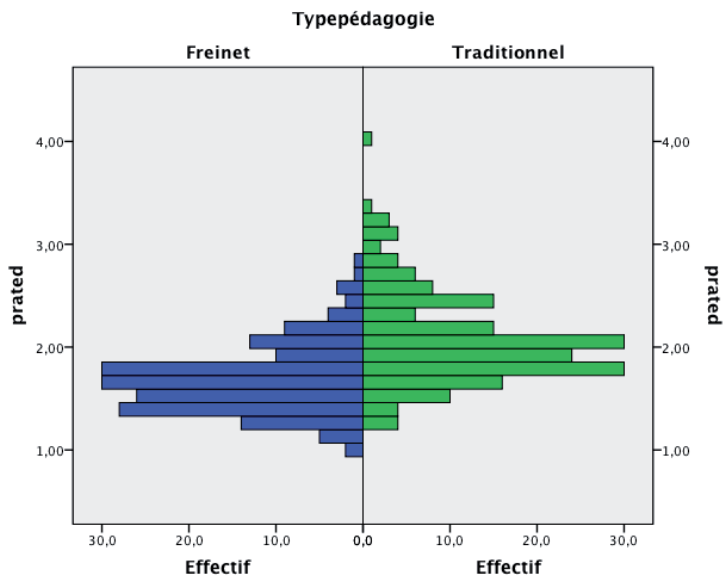


Figure 5

Distribution des réponses aux items liés à la dimension « Pratiques éducatives à l'école » en fonction de la forme scolaire : « Freinet » vs « Traditionnelle »

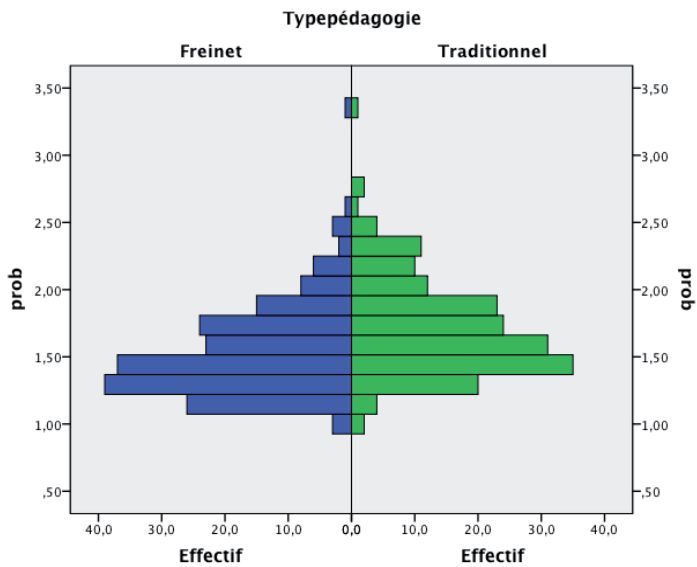


Figure 6

Distribution des réponses aux items liés à la dimension « Problématiques perçues et vécues dans l'école » en fonction de la forme scolaire : « Freinet » vs « Traditionnelle »

Résultats des épreuves communes

Ne possédant pas les données individuelles des résultats des épreuves communes, mais seulement les moyennes par établissement et le nombre d'élèves pour les années de 2009 à 2011, nous avons procédé à une comparaison des scores moyens sur trois ans des écoles Freinet et traditionnelles ayant un indice ISE (indice socioéconomique) proche.

Les classes de chaque forme scolaire ont été réparties en deux groupes : (1) celles des établissements ayant un indice ISE de 1 ou 2 et (2) celles des établissements ayant un indice ISE de 6 ou 7. Nous avons ensuite comparé les moyennes des résultats obtenus en français, mathématiques et éveil par les élèves dans chaque type d'établissement (« Freinet » vs « Traditionnel »). Le tableau 10 résume les résultats moyens pondérés par le nombre d'élèves calculés à partir des scores obtenus de 2009 à 2011 pour ces deux groupes ISE d'établissements scolaires. Dans le contexte de cette étude où les données du CEB nous ont été livrées de façon déjà résumée, nous avons jugé plus pertinent de garder l'information sous forme de moyennes, notamment afin de garder la comparaison avec les moyennes de la Communauté française de Belgique.

Tableau 10

Comparaison des moyennes pondérées des résultats des élèves des écoles Freinet et traditionnelles de l'enseignement communal liégeois aux épreuves communes 2009 à 2011 avec les moyennes de la Communauté française de Belgique et en tenant compte de l'indice socioéconomique (ISE)

	Français	Mathématiques	Éveil
<i>Groupe ISE = 1 ou 2</i>	Freinet (n = 3) (sd = 1,4)	65,94 (sd = 2,81)	66,13 (sd = 5,06)
	Traditionnel (n = 12) (sd = 2,36)	66,72 (sd = 1,9)	69,72 (sd = 2,58)
<i>Groupe ISE = 6 ou 7</i>	Freinet (n = 9) (sd = 3,14)	76,80 (sd = 1,68)	80,47 (sd = 2,79)
	Traditionnel (n = 10) (sd = 2,58)	74,37 (sd = 2,28)	78,59 (sd = 1,38)
<i>Moyenne Communauté française de Belgique</i>	74,40 (sd = 2,16)	73,03 (sd = 1,46)	77,37 (sd = 1,44)

L'analyse du tableau 10 montre des différences de résultats selon le niveau des écoles sur l'indice socioéconomique (ISE), mais ne nous permet pas d'affirmer qu'il existe des différences significatives entre écoles Freinet et traditionnelles à niveau ISE similaire sur le plan des épreuves communes de référence.

Discussion

Nous avons réparti en deux groupes les classes des établissements scolaires Freinet et traditionnels de l'enseignement communal liégeois dont provenaient les élèves interrogés dans le cadre de cette recherche. Dans un premier groupe de classes provenant des établissements dont l'indice socioéconomique (ISE) vaut 1 ou 2 (deux écoles Freinet et deux traditionnelles) et dans un second groupe celles des établissements qui ont un indice ISE de 6 ou 7 (trois écoles Freinet et trois traditionnelles). Les élèves de ces écoles à qui nous avons fait passer le QES étaient inscrits dans le 3^e cycle de l'enseignement primaire.

Notre première question de recherche portait sur les différences de résultats obtenus aux épreuves de référence chez les élèves, selon qu'ils faisaient partie d'une école Freinet ou d'une école dite traditionnelle de même catégorie ISE dans le réseau d'enseignement communal de la ville de Liège. Dans chacun des deux groupes, la comparaison des résultats aux épreuves communes de référence 2009-2011 ne montre pas de différences significatives entre les formes scolaires « Freinet » et « traditionnelle », que ce soit en français, en mathématiques ou en éveil. Ces résultats confortent les propos de Lahanier-Reuter (2007) concernant le caractère comparable des connaissances acquises par les élèves de Freinet en mathématiques. De façon plus générale, en sciences, et en réponse aux interrogations quant à une éventuelle absence d'accès aux savoirs (Bonnéry, 2007; Lahire, 2008), les résultats de notre recherche ne montrent pas de moins-value en ce qui concerne les apprentissages en disciplines d'éveil au sein des écoles Freinet. En cela, ils font écho aux observations d'une autre chercheuse du collectif dirigé par Reuter, Cohen-Azria (2007), qui signale :

En confrontant différents axes d'analyse, l'école Freinet se distingue d'autres établissements étudiés par ses modes pédagogiques mis en place mais également par leurs effets. [...] En ce qui concerne l'enseignement des sciences et les apprentissages en sciences, cette étude permet de répondre que ces effets sont très bénéfiques. (Cohen-Azria, cité dans Reuter, 2007, p. 243)

Notre seconde question de recherche portait sur les différences de climat de classe en 5^e et 6^e au sein des écoles Freinet et traditionnelles de notre échantillon, à niveau ISE équivalent. Nous avons utilisé le Questionnaire sur l'environnement socioéducatif au primaire (QES) de Janosz et al. (2004), instrument québécois dont nous avons repris la partie « élèves ». Nous avons légèrement adapté cet instrument au contexte belge. Les questions du QES étaient réparties selon trois dimensions : I. Climat scolaire (21 items); II. Pratiques éducatives (38 items); III. Problématiques perçues et vécues dans l'école (56 items). Quelques questions d'informations générales (3 items) et liées à la motivation scolaire auto-révélee (5 items) figuraient également en fin de questionnaire. L'analyse des résultats montre des différences significatives en faveur de la forme scolaire « Freinet » pour toutes les variables des trois dimensions sauf pour les problèmes perçus de violence de gravité mineure, variable pour laquelle nous ne pouvons pas affirmer une différence significative.

Nous avons aussi mesuré la force de ces différences concernant l'environnement socioéducatif. La dimension « I. Climat scolaire » comporte la variable dont la taille de l'effet est la plus forte en faveur des écoles Freinet, il s'agit de « *La participation des élèves à la vie de l'école* ». On observe aussi des tailles d'effet assez marquées dans cette première dimension pour les variables : « *Climat relationnel entre les élèves et les enseignants* » ; « *Climat de justice* » et « *Climat d'appartenance* ». Ces résultats confortent les observations de Carra et Pagoni (2007) évoquées dans la section 4.1 ci-devant. Elles mettaient en évidence des valeurs ajoutées de la pédagogie Freinet en matière d'environnement socioéducatif et les expliquaient par la plus grande participation des élèves aux processus de régulations de la vie scolaire et notaient, entre autres, un sentiment de justice particulièrement fort dans l'école Freinet étudiée durant cinq ans.

Bien que des différences existent en faveur des écoles Freinet, les tailles d'effet sont moins marquées pour « *Climat relationnel entre les élèves* » et « *Climat de sécurité chez les élèves* ». Concernant la dimension « II. Pratiques éducatives de l'école », les différences en faveur de la forme scolaire Freinet sont assez marquées pour les variables « *Pratiques pédagogiques* » et la « *Gestion des comportements en classe* ». Les différences sont moins marquées pour les variables « *Implantation et clarté des règles* », le « *Temps consacré à l'enseignement* » et le « *Soutien aux élèves en difficulté* ». Pour la dimension « III. Problématiques perçues et vécues dans l'école », les différences sont assez marquées pour les « *Comportements d'inadaptation scolaire perçus* » et les « *Problèmes de violence perçus de gravité majeure* », donc moins prégnants dans la forme scolaire Freinet. Des différences assez marquées en faveur de Freinet se manifestent aussi en matière de « *Sécurité des lieux de l'école* ». Il existe aussi des différences moins marquées en faveur de la forme scolaire Freinet en ce qui concerne les « *Comportements d'inadaptation scolaire rapportés par les élèves* », les « *Problèmes de violence subis de gravité mineure et de gravité majeure* ». Dans ce registre, l'étude menée par l'Observatoire international de la violence (Debarbieux, 2011) montre que la majorité des élèves vivent plutôt heureux à l'école et que les problèmes se concentrent sur une minorité de l'ordre de 10 % soumis à un harcèlement qui peut s'avérer sévère pour la moitié d'entre eux (5 à 6 %). Debarbieux (2012, p. 1) relate à ce sujet : « ... pour ces victimes, l'école peut être vécue comme un cauchemar. On rappellera qu'entre 20 et 25 % des élèves absentéistes chroniques ne vont plus à l'école par peur de ce harcèlement (Blaya, 2010). ». Dès lors, nos constats en matière de valeur ajoutée par les établissements Freinet en lien avec la violence perçue et le sentiment de sécurité au sein de l'école sont loin d'être anecdotiques. Cette valeur ajoutée de l'école Freinet en matière de gestion des conflits et des comportements d'inadaptation scolaire renforce aussi d'autres constats sur la nécessité de travailler le cadre scolaire dans sa globalité dans une perspective systémique pour lutter efficacement contre le décrochage scolaire (Gilles, Tièche Christinat et Delevaux, 2012).

On retrouve aussi des différences moins marquées en faveur de Freinet pour la « *Motivation scolaire auto-révélee* ». Enfin, lorsqu'on agrège les variables au sein de chacune des trois dimensions, on observe des différences significatives assez marquées systématiquement en faveur de la forme scolaire Freinet.

Conclusion

Dans le monde scolaire, la controverse sur les avantages de la pédagogie Freinet perdure depuis des décennies tant en ce qui concerne les valeurs ajoutées apportées en matière d'environnement socioéducatif que pour les compétences acquises au sein de cette forme d'enseignement lorsqu'elle est comparée aux écoles traditionnelles. La pédagogie Freinet est soumise à des remises en question telles que celles-ci :

- Puisque la pédagogie Freinet demande aux élèves de l'autonomie, l'agir autonome ne va-t-il pas masquer l'absence d'accès aux savoirs? (Bonnéry, 2007; Lahire, 2008);
- Les techniques Freinet ne donnent-elles pas la fausse impression de travailler en n'autorisant que certains à produire de la secondarisation? (Bakhtine, 1984; Bautier et Rochex, 2004).

Comme nous l'avons exposé plus haut, les recherches empiriques qui ont tenté de répondre à ces questions sont rares.

Notre étude a été réalisée dans le véritable laboratoire grandeur nature que constitue l'enseignement communal liégeois où plus de 1500 élèves, soit 14 % de la population scolaire, sont inscrits dans des établissements Freinet. Nous avons été en mesure d'y comparer les formes scolaires Freinet et traditionnelles du point de vue de leurs environnements socioéducatifs auto-déclarés par les élèves et des résultats aux épreuves externes, et ce, dans des établissements similaires du point de vue du niveau socioéconomique moyen des quartiers d'habitation des élèves (indice ISE).

Notre étude montre qu'il n'y a pas de différence en ce qui concerne les quatre disciplines évaluées dans le cadre des épreuves externes de référence. En français, mathématiques, éveil-initiation scientifique et éveil-formation historique et géographique les résultats sont similaires. Les élèves de fin du primaire d'une forme scolaire ne performant pas mieux que ceux de l'autre.

L'analyse des résultats récoltés au QES montre que les élèves des écoles Freinet évaluent de façon plus positive leur environnement socioéducatif selon les trois dimensions mesurées par le questionnaire : climat scolaire, pratiques éducatives de l'école et problématiques perçues et vécues dans l'école. Les différences sont significatives et systématiquement en faveur des écoles Freinet.

Dans le contexte de l'enseignement communal liégeois, à niveau socioéconomique équivalent, les élèves des établissements Freinet obtiennent donc des résultats aux épreuves communes de fin du primaire similaires à ceux qu'obtiennent les élèves des écoles traditionnelles, mais s'en distinguent par des déclarations plus positives en ce qui concerne le climat scolaire et les pratiques éducatives. Les élèves des écoles Freinet déclarent également moins de problèmes scolaires au sens de Janosz et al. (1998). Autrement dit, en termes de valeur ajoutée de la pédagogie Freinet en fin du primaire, les résultats de notre recherche penchent pour une meilleure qualité d'environnement socioéducatif avec une équivalence des résultats en français, mathématiques et éveil.

Notes

- 1 Le rapport de validation du QES-primaire peut être consulté en ligne : http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-primaire.pdf
- 2 Ce domaine ne figure pas dans le CEB 2011.
- 3 Consulter ce lien : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26754&navi=3376>
- 4 Nous renvoyons au site web de l'enseignement communal liégeois pour plus d'informations sur les écoles fondamentales : http://www.ecl.be/ECL_Site/2p_ecoles/e_1_fond_o/fo_index.html
- 5 La version du questionnaire QES qui fut utilisée dans le cadre de notre recherche est accessible via ce lien : <https://goo.gl/PE7kZb>
- 6 Ce résultat avait été obtenu lors des analyses de variance « exploratoires » non reportées ici par violation d'hypothèses.

Références

- Acker, V. (2006). *Célestin Freinet : (1896-1966) – L'histoire d'un jeune intellectuel*. Paris : L'Harmattan.
- Bakhtine, M. M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bautier, É., Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. Dans A. van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 179-188). Paris : La Découverte.
- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). Paris : La Dispute.
- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas signification partagée. *Raisons éducatives*, (8), 199-220.
- Bertot, F. (2004). Éducation à la citoyenneté et débat : analyse comparative de deux pratiques pédagogiques. *Spirale*, (34), 55-74. <http://dx.doi.org/10.3406/spira.2004.1351>
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Carra, C. et Pagoni, M. (2007). Construction des normes et violences scolaires. Dans Y. Reuter (dir.), *Une école Freinet – Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (p. 31-62). Paris : L'Harmattan.
- CDA. (2009). *Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité*. [D. 30-04-2009 M.B. 09-07-2009 – Modification : D. 08-07-10 (M.B. 16-08-10)]. Parlement de la Communauté française de Belgique, Centre de documentation administrative (CDA) de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Charlier, P. (2014, février). *Le réseau d'écoles « Freinet » au sein de la ville de Liège*. Communication présentée lors du Colloque « Freinet et l'école moderne aujourd'hui », Lausanne. Repéré à <https://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/archives-actualites/archives-2014/evenement-freinet/colloque/ateliers/atelier-4--le-reseau-decoles-fre.html>
- Cohen-Azria, C. (2007). Enseignement et apprentissages scientifiques. Dans Y. Reuter (dir.), *Une école Freinet – Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (p. 217-244). Paris : L'Harmattan.
- Debarbieux, E. (2011). *Une enquête nationale de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires. À l'école des enfants heureux... enfin presque*. Repéré à http://www.unicef.fr/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf
- Debarbieux, E. (2012). *Enquête de victimation et de climat scolaire auprès des personnels de l'éducation nationale en Seine-Saint-Denis*. Repéré à http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/Conclusion_enquete_victimation-1.pdf
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., ... Vrand, R. (2012). *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf>
- De Bilde, J., Van Damme, J., Lamote, C. et De Fraine, B. (2013). Can alternative education increase children's early school engagement? A longitudinal study from kindergarten to third grade. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 212-233. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.749795>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2012). *Les indicateurs de l'enseignement* (7^e éd.). Repéré à http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9636

- Freinet, C. (1946a). *L'école moderne française*. Paris : Ophrys.
- Freinet, C. (1946b). La coopération scolaire à l'École moderne. *L'Éducateur*, (18).
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple : guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. Paris : Maspero.
- Freinet, C. (1978). *Les dits de Mathieu : une pédagogie moderne de bon sens*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Freinet, E. (1981). *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris : Maspero.
- Gilles, J.-L., Tièche Christinat, C. et Delevaux, O. (2012). Origine, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire. Dans J.-L. Gilles, P. Potvin et C. Tièche Christinat (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (p. 3-20). Berne : Peter Lang.
- Go, H. L. (2006). Vers une reconstruction de la forme scolaire : l'institution du paysage à l'école Freinet de Vence. *Carrefours de l'éducation*, 22, 83-93. <http://dx.doi.org/10.3917/cdle.022.0083>
- Goigoux, R. (2010). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52(4), 21-30. <http://dx.doi.org/10.3917/nras.052.0021>
- Gottfredson, G. D. (1984). *The effective school battery: user manual*. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources.
- Janosz, M. (2000, novembre). *The Montreal school environment project: The theoretical model and the validity of the School socioeducational environment questionnaire*. Communication présentée à the Annual Meeting of the American Society of Criminology, San Francisco, CA.
- Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R. et Desbiens, N. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire)*. Repéré à http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-primaire.pdf
- Janosz, M., Bowen, F., Chouinard, R. et Desbiens, N. (2004). *Le Questionnaire d'évaluation de l'environnement socioéducatif pour écoles primaires*. Montréal, QC : Université de Montréal.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lahanier-Reuter, D. (2007). Enseignement et apprentissages mathématiques. Dans Y. Reuter (dir.), *Une école Freinet – Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (p. 185-216). Paris : L'Harmattan.
- Moos, R. H. et Trickett, E. J. (1974). *The Classroom environment scale*. Palo Alto, CA : Consulting psychologist press.
- Pagoni, M. et Haerberli, P. (2006, juin). *Conseils d'élèves et savoirs en éducation civique et morale : une étude comparative de deux établissements scolaires en France et en Suisse*. Communication présentée au colloque international de l'AFEC « L'École, lieu de tensions et de médiations : quels effets sur les pratiques scolaires? Analyses et comparaisons internationales », Villeneuve-d'Ascq.
- Peyronie, H. (2013). *Le mouvement Freinet, du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Reuter, Y. (dir.) (2006). *Effets d'un mode de travail pédagogique « Freinet » en REP*. Rapport de recherche (2004-2006) remis à l'IUFM du Nord – Pas-de-Calais, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3.
- Reuter, Y. (2007). *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Reuter, Y. et Carra, C. (2005). Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif » : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet ». *Revue française de pédagogie*, (153), 39-53. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2005.3392>
- Saint-Luc, F. (2011). *De la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation coopérative : le cas des formateurs d'enseignants au sein du mouvement international de l'École Moderne* (Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille). Repéré à https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/these_saint_luc_florence.pdf

Pour citer cet article

- Gilles, J.-L., Charlier, P., Pfeuti, S. et Prospero, O. (2018). Appréciations par les élèves de leur environnement socioéducatif et résultats aux épreuves externes communes en fin d'enseignement primaire : comparaison des établissements Freinet et traditionnels de l'enseignement communal liégeois. *Formation et profession*, 26(3) 20-42. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.457>

Valentina **Giovannini-Cartulano**
Haute école de musique de Lausanne/Université de
Fribourg

Pierre-François **Coen**
Haute école pédagogique de Fribourg

Angelika **Güsewell**
Haute école de musique de Lausanne

Elsa **Paukovics**
Haute école de musique de Lausanne/Université de
Fribourg

Accompagnement partagé dans une formation en alternance à l'enseignement instrumental

Supporting the training of instrument
teaching in a shared way within a dual training

doi:10.18162/fp.2018.480

Résumé

Cette recherche, conduite dans une Haute école suisse de musique lors de la mise en place d'un nouveau dispositif de formation pour le master en pédagogie instrumentale et vocale, vise à mettre en évidence les conceptions des acteurs concernés (étudiants-stagiaires, professeurs de pédagogie, didacticiens et maîtres de stages) relatives aux pratiques, postures et rôles de l'accompagnement. Les données récoltées par entretiens et « focus groups » ont fait l'objet d'une analyse catégorielle de contenu mixte. Les résultats permettent de comprendre les liens existants entre les conceptions, le contexte institutionnel, la plateforme utilisée et la forme de l'accompagnement (bilatéral, multilatéral ou partagé) actualisée par les acteurs.

Mots-clés

Alternance, accompagnement multilatéral et partagé, enseignement musical, e-portfolio.

Abstract

Conducted in a Swiss music university along with the implementation of a new training system for a master's course of instrument teaching, this research aims to highlight how the beliefs about support by the different actors involved (pedagogy teachers, didactic teachers as well as practical training teachers) shape their practices, postures and accompaniment behaviors of the students-trainees. Data collected by means of interviews or focus groups were analyzed using categorical analysis of mixed content. The results allow to better understand how these beliefs, the institutional context and the platform itself facilitate or inhibit the development of a truly shared support.

Keywords

Dual training, multilateral and shared support, instrument teaching, e-portfolio platform.

Introduction

Plusieurs profils de formateurs sont impliqués dans le nouveau cursus de master en pédagogie instrumentale et vocale de la Haute école de musique Vaud Valais Fribourg (HEMU) en Suisse. Certains d'entre eux sont directement rattachés à l'HEMU et dispensent des cours de sciences de l'éducation (professeurs¹ de pédagogie²) ou de didactique instrumentale (didacticiens), d'autres travaillent dans des écoles de musique ou des conservatoires et accueillent les étudiants dans leur classe pour des stages pratiques (maîtres de stage). La coordination de ces trois types d'intervenants est complexe, car ils travaillent dans des temporalités et des lieux différents. Chacun accompagne un ou plusieurs étudiants bilatéralement, indépendamment des autres intervenants. Dans un tel contexte, des tensions ou des contradictions peuvent apparaître et influencer négativement l'accompagnement des étudiants. La volonté d'améliorer la coordination entre les accompagnants est à l'origine d'une réorganisation du curriculum entamée en 2014. Les responsables du dispositif (RD) ont souhaité passer d'accompagnements bilatéraux à un accompagnement multilatéral (les formateurs savent ce que font leurs collègues et ont un espace à disposition pour échanger) et, dans la mesure du possible, à un accompagnement partagé (les formateurs se coordonnent sur certains aspects et échangent à propos du même étudiant qu'ils accompagnent). La solution adoptée pour atteindre ce double objectif a été la mise en œuvre d'un dispositif de formation dans lequel une plateforme numérique (un « e-portfolio ») (Bauer et Dunn, 2003; Conway et Holcomb, 2008) offre à chaque étudiant un espace virtuel personnel auquel ont également accès ses trois accompagnateurs (professeur de pédagogie, didacticien et maître de stage). Cet espace permet l'échange et la discussion de documents à caractère institutionnel (par exemple des grilles d'évaluation) ou personnel

(analyses de leçons, traces de l'activité, biographie d'apprenants) (Tripet Lièvre et Klopfenstein, 2017). Ce dispositif devrait aussi favoriser la réflexion des étudiants sur leurs propres apprentissages, comme le permettent généralement les portfolios (Bauer et Dunn, 2003; Berg et Lind, 2003; Dillenbourg, 2013; Lind, 2007; Tochon, 2010). Un suivi scientifique de ce nouveau dispositif de formation³ a été mis en place (projet mus-e-port⁴) entre 2014 et 2016; ce suivi sert de base à la présente publication.

Dans un contexte d'alternance (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007), nombreuses sont les dimensions dont il faut tenir compte lors de l'implantation d'une innovation : le contrat didactique implicite, les relations interpersonnelles, les attentes de l'accompagné ou encore l'interprétation qu'ont les accompagnateurs de leurs rôles (Gremion et Coen, 2015). En outre et comme l'expliquent Bédard et Bécharde (2009) à propos de l'innovation dans l'enseignement supérieur, il est pertinent de s'interroger sur l'impact que celle-ci peut avoir sur les étudiants et les professeurs concernés.

S'intéresser aux conceptions qu'ont les formateurs de leurs pratiques d'accompagnement demande d'abord une définition des dimensions permettant de les articuler. Les pratiques de ces derniers s'insèrent dans un contexte institutionnel. Elles sont déterminées par des rôles que l'institution demande d'endosser (par le biais des cahiers de charge ou de manière implicite), mais aussi par des contextes professionnels spécifiques qui définissent des postures que l'on peut adopter (ou non) et qui font intervenir des conceptions touchant à un collectif professionnel (Beauvais, 2006; Conway et Holcomb, 2008).

L'évolution des métiers dans le domaine socioéducatif, avec la spécialisation et le partage des tâches, fait de l'accompagnement un enjeu collectif. Dans ce dispositif, l'innovation implique « le passage d'une logique de compétences individuelles à une logique de compétences par groupe » (Bédard et Bécharde, 2009, p. 42) qui devrait être accompagné. Les activités conduites par les accompagnants, même seuls, s'inscrivent dans une perspective de la sociologie du travail où l'on a des normes et des règles communes (Caroly, 2010). Dans un dispositif de formation où l'alternance est institutionnalisée, des principes de collaboration ou de concertation semblent nécessaires pour l'intégration des étudiants dans la communauté (Lave et Wenger, 2006). En matière d'accompagnement, cette collaboration devrait se traduire par le passage progressif d'une constellation d'accompagnements bilatéraux à un accompagnement partagé qui requiert une coordination des actions de chacun.

Cadre théorique

Diversité des rôles de l'accompagnant

Les formateurs agissent avant tout sur la base des rôles qui leur sont attribués par l'institution en fonction de la catégorie professionnelle à laquelle ils appartiennent (professeurs de pédagogie, didacticiens et maîtres de stage). Ces rôles « permettent une saine division des tâches au sein des groupes, ils clarifient les attentes sociales à propos des différents membres du groupe et précisent à chacun quelle est sa place au sein de l'entité sociale » (Beckers, 2007, p. 163). Harden et Crosby (2000) proposent un modèle pour le monde médical dans lequel les différents rôles qu'un enseignant peut revêtir sont représentés : « facilitateur », « modèle », « fournisseur d'informations », « évaluateur », « concepteur de ressources » ou « planificateur ». Nous chercherons à voir dans quelle mesure ce modèle se prête au domaine de la

formation professionnelle à l'enseignement musical. La figure 1 montre comment ces rôles, adaptés à ce domaine, s'inscrivent dans un espace à deux dimensions : type d'expertise de l'accompagnant en abscisse (en tant que formateur d'enseignants-interprètes vs en tant qu'enseignant-interprète) et degré d'interaction avec les étudiants en ordonnée.

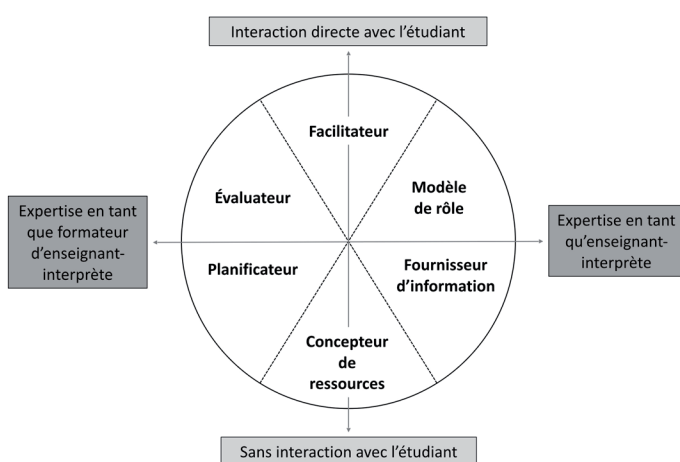


Figure 1

Les six rôles d'un formateur d'enseignement musical (adapté de Harden et Crosby, 2000, p. 6)

Les rôles de « planificateur » et de « concepteur de ressources » ne touchent pas directement l'accompagnement, alors que les quatre autres concernent les accompagnateurs au sein d'une institution, quelle que soit la formation. Ils seront utilisés dans l'analyse.

Diversité des postures d'accompagnement

Si la définition des rôles permet une clarification des tâches que les accompagnants sont censés exécuter, les postures sont « façonnée[s] par les croyances et orientée[s] par les intentions, [elles] exercent une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (Lameul, 2008, p. 89). Van Nieuwenhoven et Colognesi (2013) ont caractérisé des postures d'accompagnement des enseignants qui nous semblent transférables à tout formateur. Ainsi, l'accompagnant peut adopter une posture : de « guide de montagne » (dépasser les obstacles en marchant ensemble), de « chef d'orchestre » (harmoniser, mettre de l'ordre, créer avec les autres), d'« entrepreneur » (gérer des activités, planifier, s'occuper des personnalités), de « sage » (partager son expérience, en la relativisant), de « pompier »-« souffleur »-« assistant social » (caractérisées par du soutien inconditionnel). Il pourrait aussi adopter deux postures rejetées par les enseignants : le « militaire », car trop autoritaire et hiérarchique, et le « plagiste », car il ne reste jamais sans rien faire et sans responsabilité à observer les stagiaires (p. 131).

Diversité des pratiques d'accompagnement

Nous avons vu que la pratique de chaque individu est déterminée à la fois par le rôle que lui attribue l'institution, et par la posture que le contexte ou sa conception lui permettent d'adopter. Il n'est donc pas surprenant d'observer ce que Paul (2002, 2004) a qualifié de « nébuleuse » de pratiques (voir figure 2).

Ces pratiques s'organisent selon les visées de l'accompagné et de l'accompagnant (en horizontal : accent sur la recherche de sens dans son projet professionnel vs sur le sens des gestes techniques du métier; en vertical : accent sur la réflexion ou sur l'action).

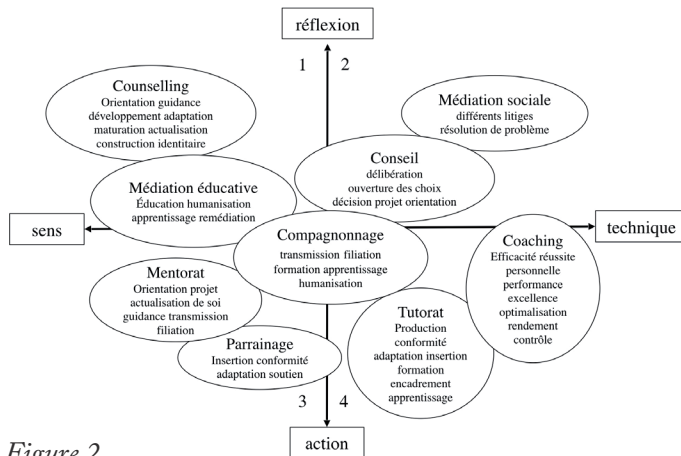


Figure 2

Les pratiques d'accompagnement (Paul, 2004, p. 53)

Dans le contexte de la formation d'enseignants, Donnay et Charlier (2008) parlent également de la pratique de compagnonnage, mais y ajoutent la dimension réflexive (« compagnons réflexifs ») pour souligner que les compagnons peuvent aussi aider les personnes accompagnées à développer des compétences réflexives. Si on voulait rajouter cette pratique dans le schéma de Paul (2004), elle se situerait toujours au centre sur l'axe horizontal, mais plus haut vers le pôle « réflexion ».

Constellations d'accompagnements bilatéraux, accompagnement multilatéral ou accompagnement partagé

Leclercq, Oudart et Marois (2014) prêtent aux institutions une propriété à accompagner qu'ils appellent « accompagnabilité » et qu'ils définissent comme « la propension des dispositifs de formation en alternance à distribuer l'activité d'accompagnement » (p. 139) entre les différents formateurs et les différents « mondes » (constellations d'accompagnements bilatéraux). Toutefois, distribuer ne veut pas encore dire se coordonner ou coopérer. On pourrait imaginer que les activités soient très clairement distribuées et délimitées, puis se déroulent de manière complètement indépendante, ce que nous avons défini comme de l'accompagnement multilatéral. Une simple coordination ne suffit pas au développement de l'accompagnement partagé, qui nécessite qu'une même conception de l'accompagnement soit partagée au sein de l'équipe d'accompagnateurs. Selon Demol (2002), il est nécessaire d'établir un partenariat interne (compréhension du fonctionnement des équipes en vue de leur harmonisation) et externe (reconnaissance réciproque et rencontres entre les différents partenaires) pour obtenir ce que nous appelons un véritable accompagnement partagé.

Un concept qui pourrait aider à comprendre cette construction collective est celui de mémoire transactive de Wegner (1986), qui consiste en un système partagé d'informations et de connaissance des expertises réciproques. Les recherches sur les systèmes de mémoire transactive ont montré que les trois facteurs entrant en jeu dans son bon fonctionnement sont la spécialisation des connaissances, la coordination des membres du groupe et la perception de crédibilité de ces membres (Siméone, Eneau

et Simonian, 2010). Eneau et Simonian (2009) précisent que cette construction collective dépend donc de la « confiance interpersonnelle » (avoir confiance dans ses partenaires et dans leurs compétences, être motivé à travailler avec eux) et de la « confiance institutionnelle » (avoir « un cadre commun de contrôle » prévoyant un code éthique, des règles et des objectifs communs ainsi que des conséquences en cas de non-respect) (p. 44). Ainsi, pour se développer, un groupe d'accompagnateurs doit se connaître, s'autoréguler, construire et négocier un leadership partagé (Eneau et Simonian, 2009), surtout si certains de ses membres travaillent à distance.

L'institution joue un rôle prépondérant dans ce processus en mettant à disposition des espaces et du temps pour se concerter (Loilier et Tellier, 2004) et, le cas échéant, des dispositifs de formation particuliers tels que des plateformes d'échange pouvant faciliter cet accompagnement collectif. Une étude du ministère de l'Éducation nationale française et de l'European Schoolnet (2010, cité dans Bruillard, 2011, p. 109) montre que l'implication des formateurs dès la phase de conception, la disponibilité de l'institution (savoir et accepter qu'il faut du temps pour l'adaptation d'un nouveau dispositif) ainsi que le support nécessaire (financier, technique, et en matière de formation et de communication) sont des facteurs de succès pour l'implantation d'une plateforme d'accompagnement qui veut soutenir cet accompagnement.

Problématique et questions de recherche

Nous avons vu que les pratiques d'accompagnement se comprennent à travers des rôles, des postures, des pratiques et par des enjeux collectifs. À notre connaissance, à ce jour, il n'existe ni modèles théoriques ni études empiriques qui articulent ces différents concepts. Ainsi, à partir de l'analyse des données récoltées dans le cadre du suivi scientifique de l'implantation du nouveau dispositif d'accompagnement à l'HEMU, notre objectif est double : d'abord, examiner les conceptions d'accompagnement des formateurs et ensuite comprendre ce qui influence l'actualisation (ou non) d'un accompagnement partagé.

Nous formulons donc les deux questions de recherche suivantes :

- 1) Quelles sont les conceptions des pratiques, des rôles et des postures d'accompagnement des différentes catégories de formateurs et des étudiants?
- 2) Y a-t-il un lien entre ces conceptions, le contexte institutionnel, la plateforme utilisée et la forme de l'accompagnement (bilatéral, multilatéral, partagé) actualisée par les acteurs?

Méthodologie

Notre perspective s'inscrit dans une approche qualitative interprétative (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997). Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons examiné en détail différentes données issues du projet mus-e-port⁵. Celles-ci ont été récoltées via 15 entretiens semi-directifs de 45 minutes conduits auprès de quatre maîtres de stages (MS), de huit étudiants (ETU), d'un didacticien (DID) et des deux responsables du dispositif (RD). Ces entretiens ont porté sur la nature des activités d'accompagnement et l'impact du dispositif sur celles-ci. Ces données ont été complétées par 6 entretiens d'environ 1 h 30 conduits en « focus groups » (de 3 à 5 participants), regroupant 22 accompagnants (MS et DID) au total. Les questions portaient sur leurs expériences en termes de rôles, postures et pratiques d'accompagnement, ainsi que sur leurs identités professionnelles respectives.

Pour l'analyse des données qualitatives ainsi obtenues, nous avons procédé de manière semi-inductive en réalisant une analyse catégorielle de contenu (Bardin, 2003) avec le logiciel HyperResearch. Les cinq grandes catégories établies *a priori* concernaient : 1) le contexte et le dispositif; 2) les activités et les tâches; 3) les différents impacts; 4) les rôles, les postures et les pratiques; 5) la communication, les échanges et la collaboration. Ces catégories ont ensuite été affinées en différentes sous-catégories et validées au travers d'un accord interjuge. Les verbatims insérés dans les sous-catégories « rôles » et « postures » ont ensuite été recodés sur la base des catégories de Harden et Crosby (2000) et de Van Nieuwenhoven et Colognesi (2013).

Résultats

Nous nous appuyerons sur les différents modèles théoriques présentés plus haut pour structurer la présentation des conceptions des acteurs. Ensuite, nous tenterons de mettre en évidence s'il existe un lien entre certains éléments du contexte institutionnel et du nouveau dispositif et les formes d'accompagnement présentes.

Conceptions des rôles, des postures et des pratiques d'accompagnement

Avant de décrire les conceptions des formateurs, il est important de rappeler que l'attente des responsables du dispositif (d'après les interviews) était d'avoir autour de chaque étudiant une équipe de compagnons réflexifs, répondant au rôle de facilitateurs et adoptant des postures de guides de montagne qui se concertent et collaborent via la plateforme électronique (le e-portfolio). Les responsables définissent en outre les champs de travail respectifs des maîtres de stage et des didacticiens (terrain vs théorie), sans toutefois préciser les différences des rôles attendus de chacun pour l'accompagnement partagé via la plateforme.

Conceptions des rôles : Les quatre rôles d'accompagnateurs (modèle, facilitateur, évaluateur et fournisseur d'informations) (Harden et Crosby, 2000) apparaissent dans les discours des répondants. Nous constatons en outre que les responsables du dispositif (qui font partie des professeurs de pédagogie), les maîtres de stage et les didacticiens ont des représentations très similaires (cf. tableau 1). Tant les didacticiens que les maîtres de stage mentionnent le rôle de facilitateur : « *c'est de les former à avoir une réflexion, une analyse, une vision sur le long terme* » (DID-32) en expliquant qu'ils poussent les étudiants à trouver des solutions, à échanger et discuter entre eux à partir des vidéos et à réfléchir pour aller plus loin. Le rôle d'évaluateur apparaît aussi dans le discours tant des didacticiens que des maîtres de stage : « *Je vois ses défauts, ses qualités et j'essaie de développer, d'améliorer et renforcer les points forts* » (MS-1). On constate toutefois que l'évaluation sommative est attribuée aux didacticiens, tandis que les maîtres de stage disent ne s'occuper que de l'évaluation formative. Certains s'en accommodent très bien, car ils ne se sentent pas légitimés (ou ne veulent pas l'être) pour endosser le rôle d'évaluateur dans la certification finale. D'autres maîtres de stage revendiquent ce rôle, trouvant que sans une participation à l'évaluation certificative, leur travail n'est pas légitimé. Par ailleurs, les maîtres de stages s'attribuent un rôle de modèle alors que les didacticiens se voient davantage comme des fournisseurs d'informations, un rôle marqué par une interaction moins directe entre formateur et apprenant, au sens de Harden et Crosby (2000). Ces distinctions font tout à fait sens par rapport à la réalité de leur activité. En effet, les maîtres de stage montrent leur pratique aux élèves et offrent à l'étudiant la possibilité d'accompagner

eux-mêmes des élèves et de recevoir une rétroaction, alors que les didacticiens ont plusieurs étudiants en classe et discutent sur des aspects plus transversaux et théoriques.

Conceptions des postures : Du côté des postures, on constate que celle du guide de montagne se retrouve dans la majorité des propos des accompagnants, ce qui correspond à l'objectif visé par les responsables du dispositif. Ici encore, pas de différence notable liée à la fonction. Dans cette posture, l'important est de ne pas faire les choses à la place des étudiants : « *c'est plutôt de leur apprendre à fabriquer eux-mêmes des "keys" – des recettes personnelles* » (DID-34). Toutefois, il semblerait que ce ne soit ni facile, ni évident d'endosser et surtout de défendre cette posture – « *il faut lutter pour leur faire faire le travail* » (DID-61) – entre l'attente institutionnelle (laisser expérimenter les étudiants ou les faire réfléchir) et le souhait des étudiants d'avoir des accompagnateurs qui leur proposent des astuces pédagogiques. Cela explique la présence chez certains didacticiens de la posture de sage ou de celle, plus autoritaire, de militaire. Certains se reconnaissent également dans celle d'entrepreneur par le fait de devoir gérer plusieurs tâches en même temps.

Conceptions des pratiques : Malgré des rôles et des postures similaires, au niveau des pratiques d'accompagnement, on observe des conceptions plus différenciées. Si les maîtres de stage fournissent un encadrement des apprentissages orienté surtout sur la production de gestes techniques propres au métier et situé dans les deux cadrans liés l'action (tutorat, mentorat) : « *on n'a pas toujours non plus dans notre classe les bons élèves [pour l'aspect sur lequel doit s'exercer l'étudiant] au bon moment* » (MS-121), les didacticiens se situent plutôt dans le cadran « sens-réflexion » (médiation éducative et counselling : « *c'est de les amener à avoir une réflexion par rapport à une problématique, parce qu'il n'y a pas une seule solution* » [DID-232]), conception de la pratique qui s'écarte des attentes exprimées par les responsables du dispositif, qui font une description plutôt générique des pratiques (compagnonnage réflexif).

Le tableau 1 résume les conceptions des différents intervenants de leurs rôles, postures et pratiques. En gras, les conceptions communes sont indiquées.

Tableau 1

Rôles, postures et pratiques identifiables dans les discours des différentes catégories d'acteurs impliqués

ACTEURS	RÔLES	POSTURES	PRATIQUES
<i>Responsables (rôles, postures et pratiques attendues)</i>	Facilitateur	Guide de montagne	Compagnonnage réflexif
<i>Maîtres de stage (représentations)</i>	Facilitateur (Évaluateur) Modèle de rôle	Guide de montagne Entrepreneur	Tutorat Compagnonnage Mentorat Parrainage
<i>Didacticiens (représentations)</i>	Facilitateur Évaluateur Fournisseur d'information	Guide de montagne Entrepreneur Sage Militaire	Médiation éducative Counselling

Analyse des liens entre dimension institutionnelle, plateforme e-portfolio, conceptions et formes d'accompagnement

Impact du cadre institutionnel sur l'accompagnement : La plupart des accompagnants interviewés estiment que le cadre institutionnel, avec les rôles à tenir et les tâches à effectuer, n'est pas assez clair : « *il nous manque un organigramme, on ne sait pas qui est qui* » (MS-12); « *on n'a pas assez d'informations sur comment l'utiliser [la plateforme]* » (DID-61). Les accompagnants mentionnent également l'absence d'une demande institutionnelle en matière de formation à l'accompagnement ou d'exigences spécifiques pour exercer leur rôle : « *un didacticien devrait avoir non seulement une formation de musicien, mais il devrait aussi avoir une formation de pédagogie [...] Et ça je ne l'ai pas* » (DID-62). Il ne semble pas y avoir non plus un projet de fond clairement défini et co-construit, base pour le développement d'un accompagnement partagé.

Impact de la plateforme (e-portfolio) sur les modalités d'échanges : La plateforme a surtout été comprise comme un facilitateur pour le suivi de l'étudiant et de sa réflexion : « *ça pousse à avoir un contact plus régulier via l'écrit [...] ça oblige à réfléchir* » (DID-01), à condition de parvenir à maîtriser la technologie. Certains formateurs y voient de l'intérêt également pour se concerter avec les collègues : « *pour réunir un peu les équipes pédagogiques autour d'un étudiant* » (DID-32), et la considèrent pertinente pour le travail multilatéral : « *Peut-être ce n'était pas à moi de le faire [intervenir sur l'e-portfolio], mais [...] on est une équipe tout autour de l'étudiant, c'est un peu comme au foot; des fois, l'attaquant doit aussi un peu défendre, c'est un peu ça aussi ici, du moment qu'on est tous là pour marquer le but* » (MS-15). Un maître de stage a saisi la puissance de la plateforme pour l'accompagnement partagé, où chacun suit ce que fait l'autre, pour faire quelque chose de différent, mais qui va dans la même direction : « *je regarde au travers des commentaires des autres, je trouve que ça, c'est aussi intéressant et fonctionnel et ça unifie pas mal la formation* » (MS-13).

Il n'en reste pas moins que les étudiants n'ont pas perçu cette collaboration; ils relèvent au contraire une absence de collaboration et d'encadrement partagé entre formateurs sur la plateforme. Cela tient certainement au fait que quand plusieurs formateurs sont intervenus, ils l'ont fait de manière multilatérale (chacun sur des aspects différents), mais pas sur une même dimension : « *ils ont mis trois commentaires, mais chacun par rapport à leur cours... il n'y avait aucune interaction entre eux* » (ETU-05). Au regret des étudiants d'ailleurs : « *mais il y aurait pu y avoir plus d'interactions avec les autres responsables qui ont, j'imagine, un autre avis sur une même question* » (ETU-06).

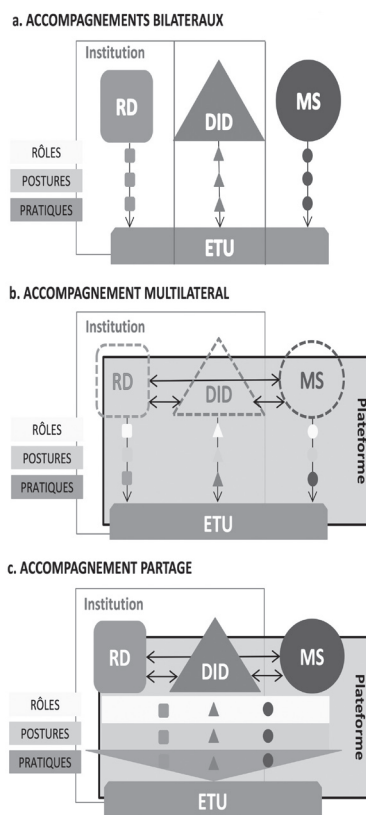
Impact des conceptions sur les pratiques d'accompagnement : À l'état actuel, les conceptions des rôles et des postures similaires posent peut-être problème pour la concrétisation de l'accompagnement. Comme les deux catégories de formateurs ont reçu une étiquette de fonction différente (didacticiens et maîtres de stage), elles cherchent à trouver leur spécificité en conceptualisation des pratiques très différentes. La base commune au niveau des rôles et des postures pourrait faciliter la concrétisation d'un accompagnement partagé, où l'on soit d'accord sur où aller, mais où chacun exerce une pratique d'accompagnement différente.

Légitimité et prescriptions de l'accompagnement : Le sentiment de légitimité constitue une piste intéressante à suivre pour mieux comprendre les obstacles à la mise en place d'un accompagnement partagé. Si, pour certains accompagnants, leur légitimité dépend du type de tâche qu'on leur attribue (par exemple, l'implication dans l'évaluation certificative), pour d'autres répondants, cette légitimité

dépend de la reconnaissance que leur confèrent les collègues et les étudiants. La plupart des maîtres de stage – indispensables dans les dispositifs en alternance – ne se sentent pas légitimés aux yeux de leurs collègues et parfois même des étudiants (« *On est un peu secondaires* » [MS-144]), alors que le cas inverse ne se présente pas malgré des parcours de formation très similaires. Ce sentiment de manque de reconnaissance ne surprend pas dans la mesure où les maîtres de stage sont externes à l'institution. Comme le soulignent Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015), ils « contribuent largement à la formation des étudiants sans avoir le statut officiel de co-formateurs et sans participer directement à la construction du curriculum d'enseignement » (p. 104). On voit donc que cette situation se perpétue, malgré la réorganisation de toute la formation.

Éléments de synthèse

La figure 3 synthétise les données recueillies et nous permet de schématiser trois niveaux d'accompagnement.



Avant l'introduction de la plateforme, il n'y avait que des accompagnements bilatéraux (a) : chaque accompagnateur suivait son étudiant sans être au courant de ce que faisaient les autres personnes impliquées dans son accompagnement ou s'intéresser à ce qu'elles faisaient. Avec la mise en place du e-portfolio, les responsables du dispositif ont enlevé les barrières entre les trois types d'acteurs, ce qui a permis d'avoir un espace en commun et d'obtenir ce qu'on peut qualifier d'accompagnement multilatéral (b) dans lequel des échanges peuvent avoir lieu. Cependant, malgré des désignations clairement différentes données par l'institution aux différentes catégories de formateurs (professeur, maître de stage ou didacticien), les conceptions des rôles et des postures se sont révélées très similaires chez toutes les personnes impliquées dans le dispositif. Le troisième niveau, l'accompagnement partagé (c), était quant à lui attendu par les responsables du dispositif. Toutefois, dans les discours des utilisateurs, on ne trouve pas des preuves de sa concrétisation, mais seulement des allusions à un accompagnement

Figure 3

Les trois niveaux d'accompagnement : bilatéral (a), multilatéral (b), partagé (c)

multilatéral.

Discussion

Dimension collective et institutionnelle de l'accompagnement à distance

D'après la littérature, la présence d'une confiance institutionnelle élevée est une condition indispensable dans le processus de collaboration à distance. Cette confiance s'exprime prioritairement vis-à-vis du contexte dans lequel s'inscrivent les échanges et les relations entre les différents acteurs (ici, particulièrement entre les formateurs). Cela signifie que l'on n'a pas forcément besoin d'avoir une confiance personnelle en l'autre si l'on a une forte confiance dans le contexte où s'insère cette relation. Des règles formelles claires, un contrôle social et rationnel des actions respectives de chacun peuvent suffire (Loilier et Tellier, 2004). Eneau et Simonian (2009) ont constaté que lorsqu'un enseignant-chercheur joue le rôle de tuteur et construit un cadre avec les formateurs qu'il guide (règles, finalités, objectifs, étapes, esprit coopératif), la confiance institutionnelle est renforcée. Dans le dispositif étudié, la confiance institutionnelle et le cadre n'étaient probablement pas suffisamment développés pour permettre de dépasser certaines craintes et le manque de confiance (évoqués par les maîtres de stages et les didacticiens).

La mise en place d'un « pilote de l'activité » (personne qui rencontre au départ les personnes et qui joue ensuite le rôle de tuteur à distance) (Eneau et Simonian, 2009) aurait sans doute été une piste. Selon nos répondants, ce rôle aurait pu ou dû être joué par les responsables du dispositif. Cela aurait permis d'améliorer « le sentiment de sécurité ressenti par chacun au regard de la production attendue, l'équité au sein des groupes ou encore la reconnaissance de l'investissement de chacun » (p. 43).

Clot et Faïta (2000) expliquent comment le « genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les "obligations" que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail » (p. 9) se construit dans l'articulation entre travail prescrit et travail réel. Le genre « est un corps d'évaluations partagées qui organisent l'activité personnelle de façon tacite » (p. 11). Chacun amène des éléments ou des gestes personnels (correspondant au style) qui contribuent à faire évoluer le genre et qui influenceront ainsi les rôles et les tâches respectifs. Quand le genre professionnel n'est pas suffisamment ancré, les professionnels perdent leur sentiment de contrôle des tâches et de légitimité de rôle, ce que nous pensons avoir observé dans le contexte du master de pédagogie de la Haute école de musique. Dans un contexte institutionnel où une grande partie des professionnels impliqués travaillent aussi en dehors de l'établissement, la construction d'un accompagnement partagé est particulièrement difficile. Cela nécessite une co-construction d'une délimitation d'autant plus claire de l'espace d'action respectif (des obligations, du travail prescrit), afin que les acteurs soient en accord sur les finalités et les modalités de leur activité, ce qui n'apparaît pas (encore) dans le dispositif étudié. Ce sens commun pourrait être développé lors de moments de concertation en présentiel sur le projet commun. Ces moments pourraient également permettre la construction d'une « coresponsabilité » dans l'accompagnement des étudiants, et aussi avec les étudiants grâce à « un échange sur les besoins et attentes mutuelles » (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015,

p. 117).

E-portfolio et accompagnement partagé

Même si la conception et la mise en place du nouveau dispositif semblent avoir fait l'objet de discussions entre les concepteurs et certains des formateurs, le dispositif de formation apparaît comme une prescription dont les contours ne sont pas toujours clairs, peut-être parce que les concepteurs ne veulent pas imposer leur innovation aux formateurs et souhaitent leur laisser une certaine marge de manœuvre. Cet aspect renvoie à ce que l'on sait sur les processus d'innovation eux-mêmes (Depover et Strebelle, 1997; Gather Thurler, 2004), processus qui sont complexes et peuvent induire des résistances.

En outre, dans le contexte d'enseignement individuel en conservatoire, la notion de travail d'équipe n'est que très peu développée. Il n'a pas été possible de s'appuyer sur des pratiques collaboratives antérieures (Lameul, Simonian, Eneau et Carraud, 2011). Ainsi, l'arrivée de la plateforme n'a fait que montrer et exacerber le manque de collaboration et de partage qui était déjà présents. Les formateurs ont perçu la plateforme comme un espace proposant différents outils juxtaposés qu'ils ont utilisés de manière dissociée, surtout pour appuyer leurs vieux usages. Développer d'abord une culture du partage et de la collaboration (Cacheux, 2009), plutôt que de compter sur la mise en place du e-portfolio pour la développer, permettrait de mieux surmonter aussi le problème des résistances face aux innovations, en particulier si elles sont technologiques.

Conclusion

Dans l'analyse du nouveau dispositif de formation par e-portfolio, nous avons vu que les rôles présents (facilitateur, évaluateur, modèle et fournisseur d'informations) sont définis par une prescription institutionnelle (Daniellou, 2002) qui reste toutefois peu explicite (De Montmollin, 1997) au niveau de la distinction des rôles respectifs. La compréhension du dispositif où tous sont censés soutenir les étudiants par le biais d'une plateforme a conduit les acteurs à adopter des postures souvent similaires (guide et sage). En partant de l'idée que pour collaborer il faut être d'accord sur les principes de base, ces similitudes pourraient être perçues à première vue comme des facilitateurs pour un accompagnement partagé. Le e-portfolio a en effet bien permis d'avoir un espace où les barrières des champs respectifs sont estompées afin de pouvoir se rencontrer. En réalité, avoir des conceptions similaires des rôles et des postures, ainsi qu'un projet commun (la réussite de l'élève et le développement de sa réflexivité), devrait s'accompagner d'une connaissance réciproque et d'une coordination des zones d'action respectives afin de disposer d'une confiance interpersonnelle et institutionnelle (Eneau et Simonian, 2009). En absence d'un partenariat externe (Demol, 2002), les deux types de formateurs ont essayé de se démarquer dans leur pratique (d'où l'hétérogénéité des conceptions à ce niveau : tutorat, mentorat et compagnonnage pour les maîtres de stage; médiation éducative et counselling pour les didacticiens). En présence de rôles prescrits flous, les formateurs se sont démarqués davantage pour protéger leur champ d'action. En résumé, il apparaît qu'un travail de clarification des tâches et des pratiques attendues pour les deux fonctions (MS et DID), une offre de formation pour chaque groupe professionnel et le développement des notions d'équipe et de collaboration seraient nécessaires au niveau institutionnel pour aboutir à un accompagnement partagé. La confiance et un leadership négocié pourraient être ensuite développés et soutenus par un pilote d'activité. En absence de ce cadre, l'accompagnement se présente seulement au

niveau multilatéral.

Les données considérées dans cette recherche sont issues de toutes les catégories d'acteurs; toutefois, elles portent sur les représentations et le discours des acteurs et non sur les pratiques réelles d'accompagnement, ce qui constitue l'une des limites du projet. Un regard sur la réalité du travail, par exemple en étudiant les traces d'interactions laissées sur la plateforme, semblerait un complément nécessaire, surtout si l'on souhaite mettre en évidence une transformation progressive des pratiques. Vivegnis (2016) a comparé les conceptions et les pratiques d'accompagnement des enseignants par rapport à l'autonomie, il serait donc envisageable de réaliser une démarche similaire à propos des rôles des formateurs.

L'implantation d'une nouvelle technologie ou d'un nouveau dispositif de formation n'est jamais facile et nécessite du temps. Dans ce sens, il serait intéressant de questionner à nouveau ces mêmes acteurs dans quelques années pour voir dans quelle mesure leurs conceptions et leurs pratiques ont évolué et si ce dispositif censé développer chez les étudiants une double identité d'enseignant-musicien contribue également à doter les accompagnants d'une triple identité (celle de formateur-enseignant-musicien).

Notes

- ¹ Nous avons choisi la forme masculine par simplification pour la lecture, mais derrière cette forme figurent aussi bien des femmes que des hommes.
- ² Parmi les professeurs de pédagogie se trouvent les responsables de la conception et de l'implantation du nouveau dispositif de formation. Nous les nommerons ici « responsables du dispositif » (RD).
- ³ Ce projet a été financé conjointement par le fonds stratégique de la HES-SO, par la Haute école de musique Vaud Valais Fribourg et par la Haute école pédagogique de Fribourg.
- ⁴ <http://www.hemu.ch/rad/mus-e-port/>
- ⁵ Le lecteur pourra avoir une vision plus complète de ce projet en se référant à Gusewell, Coen, Paukovic et Giovannini-Cartulano (sous presse).

Références

- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (11^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Bauer, W. I. et Dunn, R. E. (2003). Digital reflection: The electronic portfolio in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 13(1), 7-20. <http://dx.doi.org/10.1177/10570837030130010103>
- Beauvais, M. (2006, mai). *Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : projet, autonomie et responsabilité*. Communication présentée au 7^e Colloque européen sur l'autoformation : Faciliter les apprentissages autonomes, École nationale de formation agronomique, Auzeville. Repéré à <http://www.arianesud.com/content/download/634/2489/file/BEAUVAIS>
- Beckers, J. (2007). La construction de l'identité professionnelle. Fondements et conséquences méthodologiques. Dans J. Beckers (dir.), *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (p. 141-199). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Bédard, D. et Béchard, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Dans D. Bédard et J.-P. Béchard (dir.), *Innovier dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris : Presses universitaires de France. <http://dx.doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0029>

- Berg, M. H et Lind, V. R. (2003). Preservice music teacher electronic portfolios: Integrating reflection and technology. *Journal of Music Teacher Education*, 12(2), 18-28. <http://dx.doi.org/10.1177/10570837030120020104>
- Bruillard, E. (2011). Le déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire : entre acteurs multiples, dénis et illusions. *Revue française de pédagogie*, (177), 101-130. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.3410>
- Cacheux, C. (2009). Analyse des usages des espaces numériques de travail dans l'enseignement secondaire. Usages prescrits : adhésion ou résistance des usagers? *ISDM*, (37). Repéré à http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm37/ISDM_NEDEP_Cacheux.pdf
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail* (Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université Victor Segalen Bordeaux 2). Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/465089/filename/HDR_Caroly.pdf
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42. Repéré à <http://psychanalyse.cnam.fr/revue-travailler/presentation-et-sommaire/numero-4/theorie-genres-et-styles-en-analyse-du-travail-concepts-et-m-thodes--467242.kjsp>
- Conway, C. et Holcomb, A. (2008). Perceptions of experienced music teachers regarding their work as music mentors. *Journal of Research in Music Education*, 56(1), 55-67. <http://dx.doi.org/10.1177/0022429408323073>
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Dans J.-M. Evesque, A.-M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz et J.-L. Vayssière (dir.), *Actes du 37^e congrès de la Société d'ergonomie de langue française* (p. 9-16). Repéré à <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-daniellou-travail-prescriptions.pdf>
- Demol, J.-N. (2002). L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université. *Éducation permanente*, (153), 129-145.
- De Montmollin, M. (dir.). (1997). *Vocabulaire de l'ergonomie* (2^e éd.). Toulouse : Octares.
- Depover, C. et Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'introduction des TIC dans le processus éducatif. Dans L.-O. Pochon et A. Blanchet (dir.), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration* (p. 73-98). Neuchâtel : IRDP. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000821>
- Dillenbourg, P. (2013). *Leading house : technologies pour la formation professionnelle DUAL-T*. Repéré à <http://dualt.epfl.ch>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Eneau, J. et Simonian, S. (2009). Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître. *Éducation et formation*, (e-290), 41-53. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00787523/document>
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école* (p. 99-125). Bruxelles : De Boeck Supérieur. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.bronc.2004.01.0099>
- Gremion, C. et Coen, P.-F. (2015). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 11-27. Repéré à <http://admee.ulg.ac.be/journal/index.php/ejiref/article/view/64/34>
- Güsewell, A., Coen, P.-F., Paukovics, E. et Giovannini-Cartulano, V. (sous presse). Mus-e-port. Suivi scientifique de la mise en place d'un dispositif d'accompagnement des étudiant.e.s en master de pédagogie par portfolio électronique. Dans G. Boudinet (dir.), *L'utilisation des nouvelles technologies dans l'apprentissage instrumental* (p. 149-185). Paris : L'Harmattan.
- Harden, R. M. et Crosby, J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347. <http://dx.doi.org/10.1080/014215900409429>
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, (17), 71-94. <http://dx.doi.org/10.3917/savo.017.0071>
- Lameul, G., Simonian, S., Eneau, J. et Carraud, F. (2011). Regards croisés de chercheurs praticiens sur le dispositif de formation hybride FORSE : comment les enseignants transforment-ils leur modèle pédagogique en intervenant en ligne? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 81-91. <http://dx.doi.org/10.7202/1005786ar>

- Lave, J. et Wenger, E. (2006). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (15^e éd.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Leclercq, G., Oudart, A.-C. et Marois, T. (2014). « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Lind, V. (2007). E-portfolios in music teacher education. *Innovate: Journal of Online Education*, 3(3). Repéré à <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol3/iss3/4>
- Loilier, T. et Tellier, A. (2004). Comment peut-on se faire confiance sans se voir? Le cas du développement des logiciels libres. *M@n@gement*, 7(3), 275-306. <http://dx.doi.org/10.3917/mana.073.0275>
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, (153), 43-56.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Siméone, A., Eneau, J. et Simonian, S. (2010). Fonctions de la confiance et de la crédibilité dans une activité d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne. *International Journal of Information Sciences for Decision Making*, 39, 1-12. Repéré à http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isdm39/Article_Isdm_Ticemed09_Simeone_Eneau_Simonian_OK.pdf
- Tochon, F. V. (2010). Portfolios électroniques et socialisation du changement en formation des maîtres. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (11), 11-31. Repéré à http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/11_files/02_tochon.pdf
- Triplet Lièvre, C. et Klopfenstein, H. (2017). Distinguer le musicien de l'enseignant dans la formation professionnelle. Dans F. Joliat, A. Güsewell et P. Terrien (dir.), *Les identités des professeurs de musique*. Sampzon : Delatour.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Mehran, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : De Boeck Supérieur. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interações*, (27), 118-138. Repéré à <http://usherbrooke.cripe.ca/wp-content/uploads/2016/05/VNH-COLO-interactions.pdf>
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(2), 103-121. Repéré à <http://admee.ulg.ac.be/journal/index.php/ejiref/article/view/55/27>
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/9331>
- Wegner, D. M. (1986). Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind. Dans B. Mullen et G. R. Goethals (dir.), *Theories of group behavior* (p. 185-205). New York, NY : Springer-Verlag.

Pour citer cet article

- Giovannini-Cartulano, V., Coen, P.-F., Güsewell, A. et Paukovic, E. (2018). Accompagnement partagé dans une formation en alternance à l'enseignement instrumental. *Formation et profession*, 26(3) 43-56. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.480>

Les enseignants et le dictionnaire : sentiments, attitudes motivationnelles, connaissances déclarées et pratiques personnelles d'utilisation

Ophélie Tremblay
Université du Québec à Montréal



Isabelle Plante
Université du Québec à Montréal

Catherine Fréchette-Simard
Université du Québec à Montréal

Paper and electronic dictionary use by
elementary and
secondary teachers in Quebec:
attitudes, knowledge and practices

doi:10.18162/fp.2018.452

Résumé

Le présent article documente le type de sentiments et les attitudes motivationnelles de 300 enseignants québécois du primaire et du secondaire face aux dictionnaires papier et électroniques, ainsi que leurs connaissances dictionnaires et pratiques d'utilisation déclarées. Les résultats révèlent que les enseignants entretiennent des sentiments positifs envers les dictionnaires. De plus, ils se sentent généralement compétents dans l'utilisation de cet ouvrage et y accordent un degré de valeur élevé, en plus de détenir des ouvrages variés. Cependant, les connaissances et usages déclarés demeurent relativement rudimentaires, ce qui souligne les besoins de formation pour une meilleure exploitation personnelle et didactique des dictionnaires.

Mots-clés

Enseignants (primaire et secondaire), dictionnaire papier, dictionnaire électronique, attitudes motivationnelles, connaissances et pratiques déclarées.

Abstract

This article documents, among 300 elementary and high school teachers, the type of emotions, motivational attitudes, knowledge and personal uses of paper and electronic dictionaries. Results reveal that overall teachers have positive emotions towards paper and electronic dictionaries. Teachers also generally feel competent to use the dictionary and attribute a positive value to this tool. In addition, teachers from all grade levels own various dictionaries. Nevertheless, dictionary knowledge and uses remain relatively basic, thus underlying the need for a better training about paper and electronic dictionaries in order to enhance teachers' personal and pedagogical dictionary use.

Keywords

Teachers (elementary school and high school), paper dictionary, electronic dictionary, attitudes, dictionary knowledge and use.

Introduction

Le dictionnaire, un gros volume poussiéreux dans lequel les mots suivent sagement l'ordre alphabétique? Il serait plus juste d'y référer comme étant un ouvrage riche, multidimensionnel (notamment dans sa version électronique), fruit d'un travail de conception rigoureux et approfondi, rempli d'informations précieuses pour mieux comprendre et utiliser les mots de la langue, moyennant un certain nombre de connaissances et d'habiletés dites « dictionnaires ».

Enseigner à consulter un dictionnaire, papier ou électronique, fait d'ailleurs partie des prescriptions ministérielles au Québec, comme le précisent les programmes de formation. Ainsi, dès le premier cycle du primaire, l'enseignant devrait amener l'élève à se familiariser avec cet outil, en lui faisant observer différents types de dictionnaires imprimés et électroniques : imagiers, dictionnaires thématiques, descriptifs, des synonymes, etc. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011a). Au fil de sa scolarité primaire, l'élève devrait également apprendre à reconnaître les principales abréviations utilisées dans un article de dictionnaire, de même que le type d'éléments qui structurent une entrée : classe de mots, genre des noms, registre, définitions correspondant aux divers sens d'un mot. Au secondaire, il aura à recourir aux dictionnaires papier et électroniques pour repérer les sens (propres et figurés) d'un mot, son orthographe, son origine, etc. (MELS, 2011b). L'élève apprendra aussi à se servir d'une plus grande variété de ressources en fonction de ses besoins de scripteur ou de lecteur : dictionnaire des champs lexicaux, dictionnaire de cooccurrences, dictionnaires des anglicismes, etc. Enfin, au deuxième cycle du secondaire, l'article de dictionnaire sera étudié comme un genre textuel, à dominante descriptive, doté de ses propres caractéristiques communicationnelles, textuelles, graphiques et visuelles (Chartrand et Émery-Bruneau, 2013).

Ces prescriptions ministérielles mettent en lumière deux ingrédients essentiels pour une consultation efficace du dictionnaire, quel que soit son format ou son support : 1) un dictionnaire de qualité, facile à utiliser, et 2) un usager qui sait comment l'utiliser (Lew, 2013). Par conséquent, afin d'enseigner adéquatement aux élèves le maniement de cette ressource, les enseignants du primaire et du secondaire doivent, d'une part, disposer pour eux-mêmes (et en classe) de dictionnaires de qualité, en plus de maîtriser les connaissances et habiletés nécessaires à une consultation efficace de ces ouvrages, aussi bien dans leur format papier qu'électronique. Or, peu de recherches encore attestent de la capacité des enseignants à utiliser le dictionnaire et, parallèlement, à en enseigner l'utilisation à leurs élèves, notamment dans un contexte francophone. De plus, une piste peu explorée concerne les attitudes motivationnelles des enseignants face à cet outil, des variables qui pourraient constituer un facteur déterminant de l'usage du dictionnaire en classe. En effet, il y a lieu de penser que les enseignants qui manifestent des attitudes motivationnelles positives envers le dictionnaire, se traduisant par un état émotionnel positif ainsi que par un sentiment de compétence et l'attribution d'un degré de valeur élevés face au dictionnaire (voir par exemple Eccles et Wigfield, 2002), y recourront fréquemment en classe avec leurs élèves. Si quelques études ont mis en évidence les conceptions limitées des enseignants et leurs connaissances lacunaires quant au contenu et aux usages du dictionnaire, ainsi qu'à la diversité et aux caractéristiques des ouvrages disponibles sur le marché (Ancil, 2010; Carstens, 1995; Neubach et Cohen, 1988; Scholfield, 1982), la question de leurs attitudes motivationnelles demeure inexplorée.

Quelle est la situation actuelle au Québec? Notre étude entendait répondre à cette question, en dressant un portrait des pratiques, connaissances, sentiments et attitudes motivationnelles déclarés par les enseignants en ce qui a trait aux dictionnaires électroniques et papier et à leurs usages. Une meilleure connaissance de ces éléments nous paraît nécessaire afin d'identifier les lacunes potentielles dans les pratiques relatives à l'utilisation du dictionnaire par les enseignants. Sur la base de ces connaissances nouvelles, il sera possible de mieux déterminer les contenus de formation initiale et continue à offrir. Ce faisant, les élèves pourront recevoir un enseignement plus adéquat, pour tirer profit au maximum des fonctionnalités offertes par les dictionnaires, tant papier qu'électroniques, afin de développer leurs compétences en lecture et en écriture.

Les enseignants et le dictionnaire : quelques aspects théoriques

Le rôle des attitudes motivationnelles et des sentiments dans l'enseignement d'une discipline

Les attitudes motivationnelles sont un important déterminant des comportements des individus (Bandura, 1977; Eccles et Wigfield, 2002). En contexte scolaire, l'importance de diverses attitudes motivationnelles des élèves (incluant la perception de compétence, la valeur ou l'intérêt accordé à un objet d'apprentissage) dans les comportements scolaires – tels l'effort, l'engagement ou le rendement – a été bien démontrée (pour des revues des écrits, voir Covington, 2000; Linnenbrink-Garcia, Tyson et Patall, 2008). Parallèlement, l'aspect affectif ou émotionnel est également réputé jouer un rôle prépondérant dans la mise en œuvre de comportements scolaires positifs (par exemple, Baumeister et Bushman, 2007; Duchesne, Vitaro, Larose et Tremblay, 2008). À son expression la plus simple, l'état émotionnel peut se réduire à un état positif, caractérisé par des sentiments positifs tels la joie, le plaisir ou la satisfaction, d'une part, ou négatif, se traduisant par des sentiments négatifs tels l'anxiété, le mécontentement ou l'ennui, d'autre part (Denham, 1998; Pekrun, Elliot, et Maier, 2009).

Plusieurs études ont déjà montré la pertinence des attitudes motivationnelles chez les adultes pour comprendre leurs comportements en contexte de travail (par exemple, Gagné et Deci, 2009) et en particulier dans les pratiques pédagogiques d'enseignants. Ainsi, les enseignants qui entretiennent des perceptions positives relativement à leurs capacités pédagogiques, en combinaison avec un affect positif, développent une plus grande satisfaction professionnelle (Moè, Pazzaglia et Ronconi, 2010). Les attitudes motivationnelles contribuent également à la modification des pratiques enseignantes vers l'adoption de pratiques plus efficaces (Holzberger, Philipp et Kunter, 2013). Or, les attitudes motivationnelles et les sentiments des enseignants spécialement en ce qui a trait au dictionnaire n'ont, à notre connaissance, jamais été documentés, ce que la présente étude entendait faire.

Les connaissances et habiletés à la base d'un processus de consultation réussi

La consultation du dictionnaire fait appel à un ensemble de connaissances théoriques et d'habiletés pratiques (Fuertes-Olivera et Tarp, 2011; Lew, 2013; Scholfield, 1999), qui interviennent aussi bien avant le processus de consultation lui-même que durant ce dernier (Nesi, 1999), par exemple : 1) connaître les types de dictionnaires et ce qu'ils contiennent puis choisir quel dictionnaire répond au besoin de consultation; 2) décider quel mot chercher et localiser l'entrée recherchée; 3) comprendre la structure du dictionnaire et l'ordre alphabétique, comprendre la correspondance entre le son et les lettres; 4) distinguer les différentes parties de l'entrée et les informations pertinentes, trouver l'information sur l'orthographe, le sens, l'étymologie, la morphologie, la syntaxe, la prononciation du mot, les exemples, les collocations, les mots dérivés, etc.

Dans la présente étude, deux éléments de cette liste ont été plus particulièrement ciblés, parce qu'ils correspondent à des points identifiés dans les programmes ministériels. Le premier concerne la connaissance des types de dictionnaires : les dictionnaires sur le marché ont des caractéristiques qui leur sont propres et qui détermineront le choix d'un usager averti en contexte de lecture ou d'écriture. Ces dictionnaires (dictionnaires bilingues, étymologiques, spécialisés ou dictionnaires de langue), qu'ils se présentent en format papier ou électronique, répondent en effet à des besoins distincts : traduire un mot ou en chercher l'équivalent dans une autre langue, retracer l'origine d'un mot, connaître la définition d'un terme technique, ou simplement rechercher une information lexicale dans un article de dictionnaire courant. En ce qui a trait aux dictionnaires de langue en particulier, chacun possède des caractéristiques propres, qui répondront de façon différenciée aux besoins du scripteur. Par exemple, le *Multidictionnaire* sera indispensable pour corriger l'orthographe et la grammaire d'un texte, en plus de cibler les mots familiers et les anglicismes à éviter. Pour enrichir le vocabulaire d'un texte, il vaudra mieux recourir au *Petit Robert* ou encore à *Antidote*, qui proposent des descriptions fines et détaillées du sens des mots, des termes qui leur sont sémantiquement rattachés et des contextes d'utilisation variés dans lesquels ils apparaissent, en plus de fournir des indications sur l'étymologie et l'histoire des mots. Dans un contexte de classe où les élèves n'auraient pas accès à Internet, le *Petit Larousse*, dont la vocation est davantage encyclopédique, pourrait être utile à la rédaction d'un texte informatif, par exemple, grâce aux planches thématiques illustrées qu'il propose et aux nombreuses illustrations qu'il contient. À cet égard, une étude menée par Bernier (2010) a montré que des étudiants du collégial ayant suivi une formation sur diverses ressources électroniques comme *Antidote*, le *Multidictionnaire de la langue française* et le *Petit Robert* ont ensuite consulté davantage de ressources afin de résoudre diverses difficultés en écriture.

En outre, la connaissance des ouvrages existants, de leurs caractéristiques et des besoins auxquels ils peuvent répondre est de plus en plus nécessaire dans un contexte numérique, où la grande offre de ressources lexicales disponibles sur le Web rend plus difficile la tâche de séparer les ressources de qualité de celles qui contiennent des informations moins précises ou moins détaillées (Lew, 2013). Nous avons donc émis l'hypothèse qu'un enseignant qui dispose pour lui-même d'une variété de dictionnaires sera mieux à même de connaître et d'enseigner les caractéristiques de ces ouvrages et les contextes dans lesquels y recourir.

Le deuxième élément que la présente étude a ciblé concerne la connaissance des différentes composantes d'un article de dictionnaire. La figure 1 ci-dessous, tirée du site « Ouvrir le dictionnaire », illustre ces composantes à l'intérieur de deux dictionnaires : le *Multidictionnaire de la langue française* (édition de 2009), à gauche, et *Le Petit Robert* (édition de 2012), à droite. On trouve dans cet extrait les informations suivantes : la classe du mot décrit, ses différents sens, sa prononciation en alphabet phonétique entre crochets (dans *Le Petit Robert* seulement), l'étymologie (dans *Le Petit Robert* seulement), les renvois vers des mots dérivés sémantiquement (les petites flèches noires dans *Le Petit Robert*), les formes fautives (après les astérisques dans le *Multidictionnaire*) et d'autres informations encore.

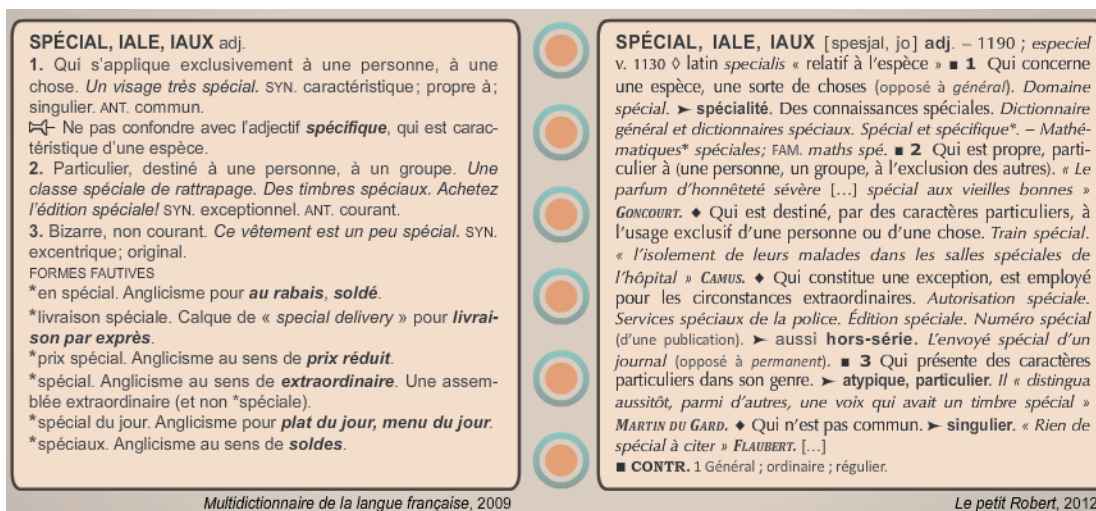


Figure 1

Entrée du dictionnaire du mot SPÉCIAL¹

Comme le laisse voir la richesse des informations lexicales contenues dans un article de dictionnaire, outre des activités de recherche usuelles en contextes de lecture ou d'écriture (orthographe d'un mot, recherche d'un sens, de synonymes, etc.), des usages que l'on qualifiera de plus « enrichis » peuvent être envisagés, telle la recherche de l'origine d'un mot, de ses antonymes, des cooccurrences dans lesquelles il apparaît, etc.

Cet aperçu des connaissances et habiletés requises pour une consultation efficace des dictionnaires permet de comprendre que, sans une formation adéquate, les apprenants (et, parallèlement, les enseignants de langue), acquièrent difficilement ces connaissances et habiletés dictionnaires (Bishop, 2000; Chi,

2003; Fraser, 1999). Ainsi, on peut penser qu'un enseignant qui en sait davantage sur le contenu d'un article de dictionnaire et qui maîtrise les abréviations qui y sont utilisées (par exemple, celles qui indiquent les registres de langue, incontournables dans l'apprentissage du français) sera mieux outillé pour transmettre ces connaissances à ses élèves, en conformité avec le contenu des programmes de formation, en particulier pour favoriser la consultation de l'outil en contexte de lecture et d'écriture.

Utiliser le dictionnaire en contexte de lecture et d'écriture

Les recherches qui se sont intéressées à l'impact du recours au dictionnaire lors de la lecture montrent que cet usage est susceptible de conduire à une plus grande augmentation du vocabulaire que lorsque le dictionnaire n'est pas mis à profit (Beech, 2004; Fraser, 1999; Laufer, 2000; Scott, Nagy et Flinspach, 2008). Ainsi, afin de rendre les élèves plus autonomes dans la compréhension du sens des mots nouveaux rencontrés au fil de leurs lectures, il importe de leur enseigner le plus tôt possible à recourir au dictionnaire (Biemiller, 2003; Giasson, 2011).

Parallèlement, en écriture, le dictionnaire peut soutenir l'apprenant durant tout le processus d'écriture : au moment de l'étape de planification, chez des élèves du primaire ou du secondaire, il pourra par exemple soutenir la création de banques de mots, ou l'exploration du vocabulaire relié à un thème (Tremblay, 2017). Durant l'étape de mise en texte ou de correction, il servira à vérifier l'orthographe d'un mot, à trouver des synonymes, à remplacer un anglicisme ou un mot de registre familier par le terme standard équivalent, etc. Enfin, lors de la phase de révision, qui consiste à améliorer le texte produit, il permettra de trouver un antonyme ou un mot dérivé pour remplacer un mot surutilisé, ou encore d'identifier une cooccurrence moins fréquente pour enrichir le vocabulaire du texte, telle l'utilisation des termes *mener*, *conduire* ou *réaliser une recherche* plutôt que de *faire une recherche*. Nous faisons l'hypothèse que si les enseignants font eux-mêmes usage du dictionnaire en contexte de lecture et d'écriture, ils seront plus susceptibles d'encourager cette pratique chez leurs élèves.

En somme, les connaissances des enseignants quant au dictionnaire, leurs attitudes motivationnelles, leurs sentiments envers cet outil et les contextes d'utilisation dans lesquels ils recourent eux-mêmes au dictionnaire représentent des informations à ce jour encore peu documentées. Pourtant, ces données constituent des variables importantes, susceptibles d'expliquer les pratiques d'enseignement et d'identifier les éléments de formation à intégrer aux cours de didactique du français dispensés dans les programmes de formation en enseignement, tant au primaire qu'au secondaire.

Objectifs

La présente étude entendait répondre à deux objectifs. Le premier consistait à caractériser la nature des sentiments (positifs et négatifs) des enseignants à l'égard du dictionnaire ainsi que leurs attitudes motivationnelles (sentiment de compétence et valeur attribuée à cet outil), selon le cycle d'enseignement et le type de dictionnaire (électronique ou papier). Le deuxième objectif était de décrire les dictionnaires détenus par les enseignants ainsi que les connaissances dictionnairiques et pratiques personnelles d'utilisation déclarées par ces derniers, en fonction du cycle d'enseignement et du type de dictionnaire.

Méthode

Dans cette section, les différents aspects méthodologiques relatifs à l'étude seront rapportés : les participants et leur recrutement, la procédure et les mesures retenues.

Participants et recrutement

Pour répondre aux objectifs fixés, 300 enseignants (263 femmes et 37 hommes) du troisième cycle du primaire ($n = 141$), du premier cycle du secondaire ($n = 73$) et du deuxième cycle du secondaire ($n = 86$) ont été recrutés dans les 17 régions administratives du Québec. Le recrutement des participants a été effectué au moyen des réseaux sociaux et de contacts par courriel dans les commissions scolaires. Aucune compensation financière pour la participation à l'étude n'a été offerte de façon individuelle aux participants de l'étude, mais ceux-ci étaient admissibles à un tirage au sort (iPad, dictionnaires papier ou électronique). Au moment de leur participation à l'étude, les enseignants étaient âgés de 23 à 63 ans (moyenne = 39,15; écart type = 8,05) et comptaient de 1 à 37 années d'expérience d'enseignement (moyenne = 13,86; écart type = 6,79).

Procédure et mesures

Aux fins de l'étude, un questionnaire d'enquête en ligne a été élaboré à partir d'une adaptation des questionnaires de Geay (1995) et Gavriilidou (2013). Les mesures retenues pour notre étude sont consignées dans le tableau 1, dans lequel sont également rapportés la consistance interne des échelles de mesures utilisées et un exemple d'item.

Tableau 1

Sentiments à l'égard du dictionnaire et attitudes motivationnelles face au dictionnaire et à l'enseignement de son utilisation

Mesures (nombre d'items)	Alpha	Exemple d'item
<i>Sentiments à l'égard du dictionnaire papier</i>		
Positifs (4)	0,88	En général, pour vous, en termes de sentiments, utiliser le dictionnaire papier, c'est... amusant.
Négatifs (4)	0,88	En général, pour vous, en termes de sentiments, utiliser le dictionnaire papier, c'est... ennuyant.

Sentiments à l'égard du dictionnaire électronique

Positifs (4)	0,85	En général, pour vous, en termes de sentiments, utiliser le dictionnaire électronique, c'est... agréable.
Négatifs (4)	0,90	En général, pour vous, en termes de sentiments, utiliser le dictionnaire électronique, c'est... désagréable.

Attitudes motivationnelles face au dictionnaire et à l'enseignement de son utilisation

Sentiment de compétence (4)	0,89	Je me sens compétent dans l'enseignement de l'utilisation du dictionnaire à mes élèves.
Valeur (5)	0,82	L'utilisation adéquate du dictionnaire permet une compréhension claire du fonctionnement de la langue française.

Comme il est rapporté dans le tableau 1, les sentiments à l'égard du dictionnaire papier et électronique ont été mesurés à l'aide de quatre sous-échelles pour capter les sentiments positifs et négatifs à l'égard du dictionnaire papier, d'une part, et électronique, d'autre part. Les attitudes motivationnelles des enseignants ont quant à elles été évaluées par deux sous-échelles mesurant respectivement le sentiment de compétence et la valeur accordée au dictionnaire et à l'enseignement de son utilisation.

Le tableau 2 présente les mesures relatives aux connaissances déclarées par les enseignants, ainsi que leurs pratiques personnelles d'utilisation du dictionnaire (dictionnaires détenus, circonstances et buts d'utilisation).

Tableau 2

Dictionnaires détenus, connaissances déclarées, circonstances et buts d'utilisation

Mesures (nombre d'items)	Alpha	Exemple d'item
Connaissances des dictionnaires		
Types de dictionnaire (4)	s. o.	Je sais... Ce qu'est un dictionnaire étymologique et dans quel contexte l'utiliser.
Abréviations (1)	s. o.	Je connais ou je comprends toutes les abréviations utilisées dans mon dictionnaire.
Indications du registre (1)	s. o.	Pour voir comment un mot est utilisé dans le langage parlé, j'utilise les indications de registre fournies dans l'entrée.

Dictionnaires détenus par les enseignants

Dictionnaires papier (1)	s. o.	Possédez-vous un ou plusieurs dictionnaires parmi les suivants : Si oui, lesquels?
--------------------------	-------	---

Dictionnaires électroniques (1)	s. o.	Possédez-vous un ou plusieurs dictionnaires parmi les suivants : Si oui, lesquels?
---------------------------------	-------	---

Circonstances d'utilisation du dictionnaire papier

Lecture (1)	s. o.	En général, pour vous, en termes de circonstances, vous utilisez le dictionnaire papier pour... lire un texte.
-------------	-------	--

Écriture (1)	s. o.	En général, pour vous, en termes de circonstances, vous utilisez le dictionnaire papier pour... écrire un texte.
--------------	-------	--

Circonstances d'utilisation du dictionnaire électronique

Lecture (1)	s. o.	En général, pour vous, en termes de circonstances, vous utilisez le dictionnaire électronique pour... lire un texte.
-------------	-------	--

Écriture (1)	s. o.	En général, pour vous, en termes de circonstances, vous utilisez le dictionnaire électronique pour... écrire un texte.
--------------	-------	--

Buts d'utilisation personnelle du dictionnaire papier

Buts enrichis (5)	0,85	En général, pour vous, en termes de but, vous utilisez le dictionnaire papier pour... trouver des antonymes.
-------------------	------	--

Buts usuels (4)	0,84	En général, pour vous, en termes de but, vous utilisez le dictionnaire papier pour... trouver le sens d'un mot.
-----------------	------	---

Buts d'utilisation personnelle du dictionnaire électronique

Buts enrichis (5)	0,90	En général, pour vous, en termes de but, vous utilisez le dictionnaire électronique pour... trouver les dérivés d'un mot.
-------------------	------	---

Buts usuels (4)	0,88	En général, pour vous, en termes de but, vous utilisez le dictionnaire électronique pour... trouver des synonymes.
-----------------	------	--

Comme il est rapporté dans le tableau 2, trois types de connaissances relatives au dictionnaire ont été mesurés : les différents types de dictionnaires, les abréviations qu'on y retrouve et les indications relatives au registre de langue. Pour l'ensemble des énoncés, les participants devaient indiquer leur degré d'accord à l'aide d'une échelle de Likert à six points allant de « fortement en désaccord » (1) à « fortement en accord » (6). Il est à noter que pour les connaissances des enseignants, aucun indice de consistance interne n'a été calculé puisqu'un seul item évaluait chacune de ces connaissances. En ce qui a trait aux pratiques personnelles d'utilisation du dictionnaire, elles ont été mesurées au moyen de

trois indicateurs, soit les dictionnaires détenus à titre personnel, les circonstances d'utilisation et le type de buts d'utilisation du dictionnaire papier et électronique. Afin de connaître les dictionnaires que les enseignants possèdent, les répondants devaient indiquer s'ils détenaient un ou plusieurs dictionnaires papier parmi les suivants : *Petit Robert*, *Petit Larousse illustré*, *Multidictionnaire de la langue française*, *Hachette*. Une question similaire a permis de connaître les dictionnaires électroniques détenus ou consultés par les enseignants parmi les suivants : *Trésor de la langue française informatisé*, *Petit Robert électronique*, *Antidote* et *Usito*.

Deux circonstances d'utilisation des dictionnaires papier, d'une part, et électronique, d'autre part, ont été examinées : la lecture et l'écriture. Ainsi, pour chacun des énoncés proposés, les enseignants devaient indiquer à quelle fréquence ils recouraient au dictionnaire pour ces deux circonstances, en utilisant une échelle de Likert en 6 points, allant de « jamais » (1) à « chaque jour » (6).

Enfin, les buts d'utilisation du dictionnaire papier, d'une part, et électronique, d'autre part, ont chacun été mesurés à l'aide de neuf items que les enseignants devaient évaluer à l'aide d'une échelle de fréquence similaire à celle présentée précédemment. De manière exploratoire, des analyses factorielles ont été menées séparément pour les items relatifs à l'usage du dictionnaire papier et électronique, pour vérifier si des catégories d'items reflétaient différents types d'objectifs de consultation. Ce type d'analyse permet notamment de vérifier si les réponses aux différents items d'un questionnaire reflètent des patrons similaires, suggérant qu'ils mesurent des concepts communs plutôt que distincts, et qu'ils peuvent donc être regroupés plutôt que traités séparément les uns des autres (Field, 2013). Bien que les écrits théoriques ou les études empiriques ne distinguent pas formellement de types de pratiques d'utilisation du dictionnaire, notre analyse des réponses au questionnaire a permis de dégager deux catégories de pratiques. En effet, les résultats de ces analyses ont montré que pour les buts d'utilisation du dictionnaire papier, deux composantes ressortaient, avec des valeurs propres de 4,97 et 1,05 et expliquant 55,23 % et 11,67 % de la variance. Pour les buts d'utilisation du dictionnaire électronique, les résultats ont également généré deux composantes, avec des valeurs propres de 6,09 et 1,07 et expliquant 60,94 % et 10,72 % de la variance. Ces résultats montrent que, dans les deux cas, deux types de buts distincts peuvent être dégagés. À la lumière des items constitutifs de chacune des catégories, les catégories ont été libellées de la manière suivante : « buts d'utilisation usuels » et « buts enrichis ». En effet, utiliser le dictionnaire pour trouver l'orthographe d'un mot, trouver des synonymes, vérifier comment un mot est utilisé et trouver le sens d'un mot traduit des buts d'utilisation usuels. En contrepartie, le recours au dictionnaire pour trouver des antonymes, les origines d'un mot, les dérivés d'un mot, les familles de mots ou le sens d'une expression correspond plutôt à des buts d'utilisation enrichis.

Résultats

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, les résultats sont divisés en deux parties. La première partie expose les résultats qui ont trait aux sentiments et attitudes motivationnelles des enseignants. La deuxième partie regroupe les résultats relatifs aux connaissances dictionnairiques déclarées par les enseignants, au nombre et au type de dictionnaires possédés à titre personnel ainsi qu'aux pratiques d'utilisation personnelle déclarées par les enseignants. En conformité avec les objectifs de l'étude, les résultats distingueront à la fois le cycle d'enseignement et le type de dictionnaire.

Les sentiments et les attitudes motivationnelles des enseignants

Cette section présente les résultats relatifs aux sentiments à l'égard du dictionnaire et à leurs attitudes motivationnelles à l'égard de cet outil.

Les sentiments des enseignants envers les dictionnaires papier et électroniques

Les données relatives aux sentiments des enseignants à l'égard du dictionnaire ont été analysées à l'aide d'ANOVA menées séparément pour vérifier leur sentiment à l'égard du dictionnaire papier, d'une part, et électronique, d'autre part, incluant le cycle comme variable inter-sujets et le type de sentiment (positif ou négatif) comme variable intra-sujet. Ces résultats sont exposés dans les figures 2 et 3 ci-dessous.

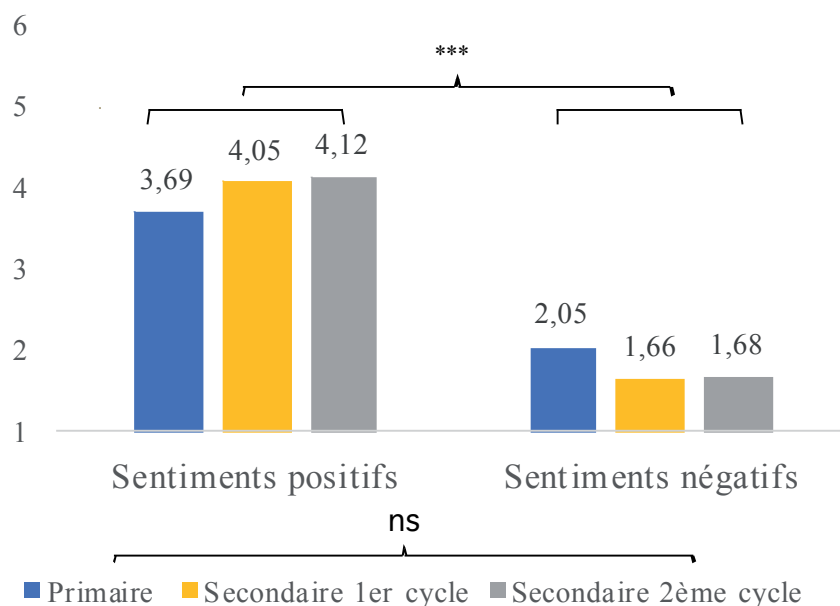


Figure 2

Sentiments à l'égard du dictionnaire papier selon le niveau d'enseignement

Comme on peut le voir dans la figure 2, les enseignants manifestent significativement plus de sentiments positifs que négatifs à l'égard du dictionnaire papier ($F(1,289) = 359,04, p < 0,001, h^2 = 0,55$), bien que cette différence soit moins marquée pour les enseignants du troisième cycle du primaire que pour les autres niveaux scolaires, comme l'indique l'interaction significative entre les sentiments et le niveau scolaire ($F(2,289) = 6,10, p < 0,003, h^2 = 0,04$).

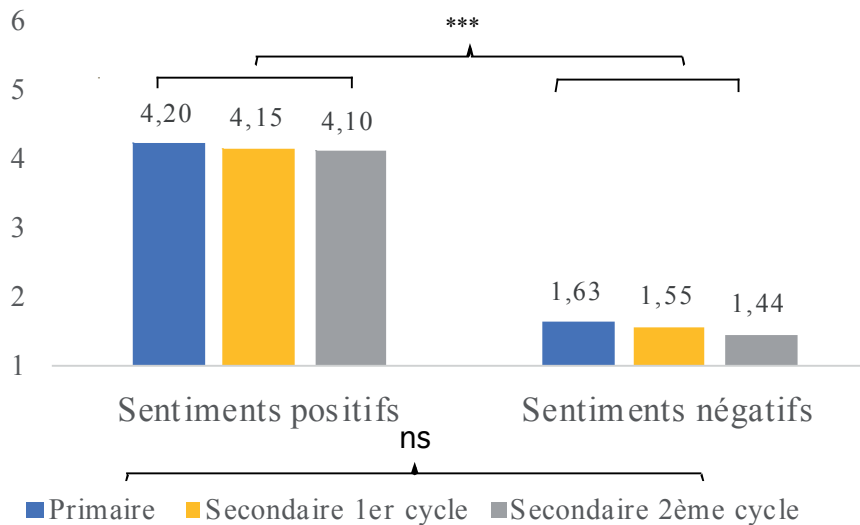


Figure 3

Sentiments à l'égard du dictionnaire électronique selon le niveau d'enseignement

Comme exposé dans la figure 3, le portrait est relativement similaire pour les sentiments à l'égard du dictionnaire électronique. En effet, les enseignants rapportent davantage de sentiments positifs que négatifs à l'égard du dictionnaire ($F(1,196) = 593,21, p < 0,001, h^2 = 0,75$). Par contre, contrairement au sentiment à l'égard du dictionnaire papier, l'interaction entre le type de sentiment et le niveau scolaire n'est pas significative ($F(2,196) = 0,06, p = 0,941, h^2 < 0,01$), révélant que la tendance des enseignants à éprouver davantage de sentiments positifs que négatifs ne varie pas selon le cycle d'enseignement.

Attitudes motivationnelles des enseignants face au dictionnaire

La figure 4 présente à la fois le sentiment de compétence que les enseignants déclarent relativement à leur connaissance et à leur usage de l'outil, ainsi que la valeur qu'ils attribuent à l'ouvrage, selon le cycle d'enseignement. Cependant, contrairement aux autres mesures, ces variables concernent le dictionnaire en général, sans égard à sa forme papier ou électronique. Une analyse de variance multivariée (MANOVA) prédisant le sentiment de compétence et la valeur et incluant le niveau scolaire comme variable inter-sujets a été réalisée afin d'examiner les différences dans ces indicateurs motivationnels selon le cycle d'enseignement.

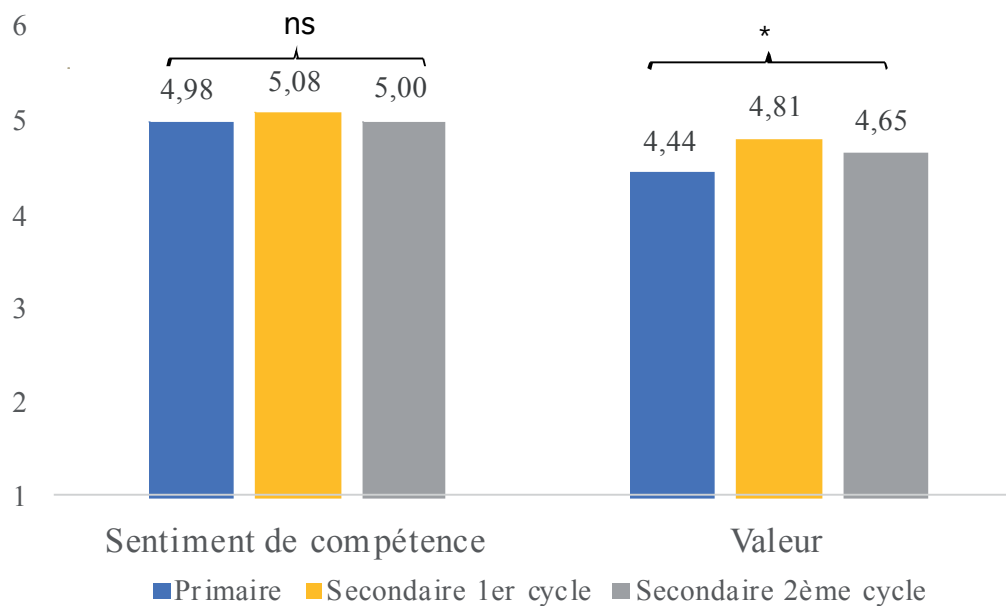


Figure 4

Attitudes motivationnelles des enseignants face au dictionnaire selon le niveau d'enseignement

Les résultats ont révélé un effet significatif du niveau scolaire ($F(4,594) = 2,69, p = 0,031, \eta^2 = 0,02$). L'examen subséquent des tests univariés indique que le sentiment de compétence des enseignants ne varie pas significativement selon le cycle d'enseignement ($F(2,297) = 0,33, p = 0,716, \eta^2 < 0,01$). Par contre, une différence significative selon le niveau scolaire a été obtenue pour la valeur attribuée au dictionnaire ($F(2,297) = 5,35, p = 0,005, \eta^2 = 0,04$). Des tests de contrastes ont indiqué que les enseignants du primaire accordent significativement moins de valeur au dictionnaire que ceux du premier cycle du secondaire ($p = 0,002$) et marginalement moins que ceux du deuxième cycle du secondaire ($p = 0,058$).

Connaissances, dictionnaires détenus et pratiques personnelles d'utilisation du dictionnaire

Cette section présente les résultats concernant les connaissances relatives au dictionnaire, les différents types de dictionnaires détenus par les enseignants à titre personnel et l'utilisation personnelle que les enseignants déclarent faire du dictionnaire en contexte de lecture et d'écriture.

Connaissances déclarées des différents types de dictionnaires

Deux types de connaissances sur le dictionnaire ont été mesurés : les connaissances des différents types de dictionnaires, d'une part, et la connaissance des abréviations et de l'indication du registre dans un article de dictionnaire, d'autre part.

Les connaissances déclarées par les enseignants quant aux différents types de dictionnaires (étymologique, général, bilingue, spécialisé) ont été analysées à l'aide d'une ANOVA à mesures répétées, incluant le type de dictionnaires comme variable intra-sujet et le niveau scolaire comme variable inter-sujets. Ces résultats sont présentés dans la figure 5.

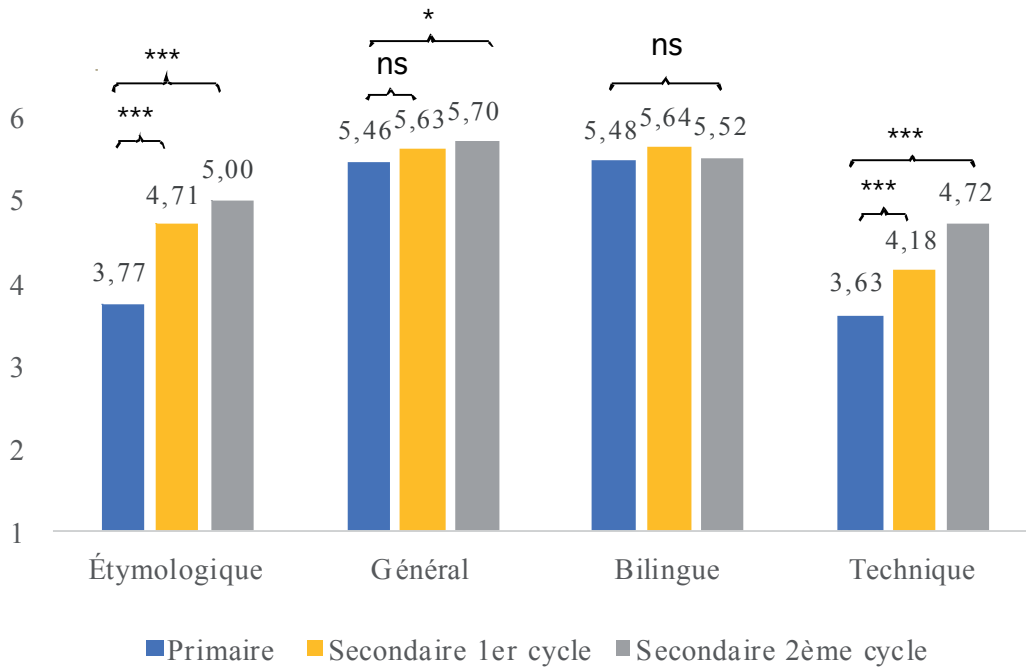


Figure 5

Connaissances déclarées des différents types de dictionnaires selon le niveau

Les données ont révélé que l'ampleur des connaissances différait selon le type de dictionnaires et le niveau scolaire, comme en témoigne l'interaction significative entre ces deux variables ($F(6,592) = 9,26, p < 0,001, \eta^2 = 0,09$). Pour décomposer cette interaction, une MANOVA a été effectuée afin de prédire la connaissance relative à chacun des quatre types de dictionnaires, selon le niveau scolaire. Les résultats montrent que la connaissance des enseignants diffère selon le cycle d'enseignement pour les dictionnaires étymologiques ($F(2,297) = 26,94, p < 0,001, \eta^2 = 0,15$), technique ($F(2,297) = 15,77, p < 0,001, \eta^2 = 0,10$), et marginalement pour le dictionnaire général ($F(2,297) = 2,95, p = 0,054, \eta^2 = 0,02$). Par contre, la connaissance du dictionnaire bilingue ne diffère pas selon le cycle d'enseignement ($F(2,297) = 1,16, p = 0,314, \eta^2 < 0,01$). Des tests de contrastes subséquents ont montré que les enseignants du troisième cycle du primaire ont une connaissance moindre des dictionnaires étymologique et technique que les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire. Enfin, leur connaissance du dictionnaire général est moins étendue que celle des enseignants du deuxième cycle du secondaire, mais pas du premier cycle du secondaire.

Deux types de connaissances relatives à l'utilisation du dictionnaire ont été examinés : la connaissance des abréviations utilisées dans les articles de dictionnaire et les indications relatives au registre de langue fournies dans une entrée de dictionnaire. Les résultats sont exposés dans la figure 6.

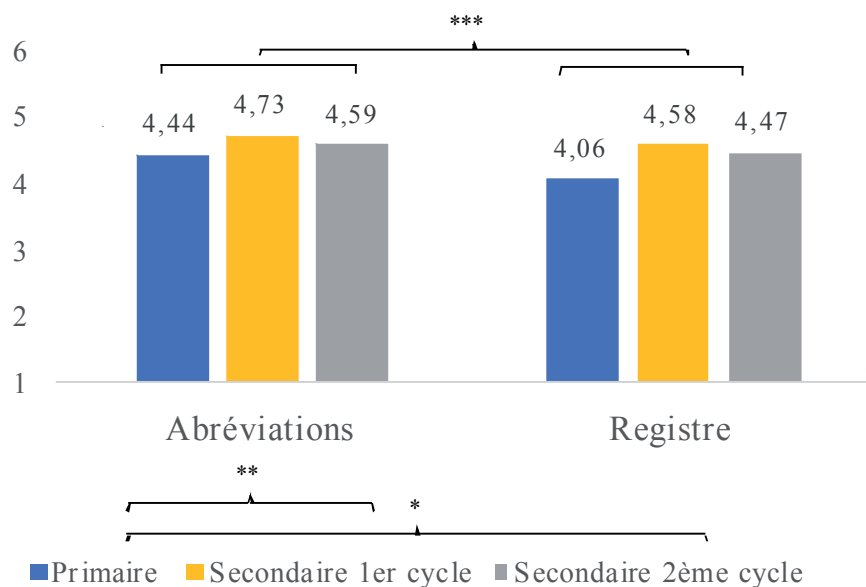


Figure 6
Connaissances sur le dictionnaire selon le niveau

Afin de déterminer si le degré de maîtrise de ces deux connaissances variait significativement selon le cycle d'enseignement, une ANOVA incluant le type de connaissances comme variable intra-sujet et le niveau d'enseignement comme variable inter-sujets a été menée. Les résultats de l'analyse révèlent que la connaissance des abréviations est significativement mieux maîtrisée que celle ayant trait au registre ($F(1,297) = 5,27, p = 0,002, \eta^2 = 0,02$). De plus, l'effet significatif du niveau scolaire ($F(2,297) = 4,46, p = 0,012, \eta^2 = 0,03$) indique des différences significatives dans le degré de maîtrise selon le niveau scolaire. Des tests de contrastes précisent que les enseignants du troisième cycle du primaire maîtrisent significativement moins ces connaissances que ceux du premier cycle du secondaire ($p = 0,006$) et du deuxième cycle du secondaire ($p = 0,043$).

Quels dictionnaires les enseignants possèdent-ils?

Le tableau 4 présente le nombre et le type de dictionnaires détenus (ou consultés, dans le cas de certains dictionnaires électroniques en ligne) par les enseignants, qu'il s'agisse de dictionnaires papier ou électroniques. Des ANOVA ont ensuite été menées pour vérifier si la proportion de chacun des titres variait selon le cycle d'enseignement. Les résultats de ces ANOVA sont inclus dans le tableau 4. Enfin, des tests-*t* appariés, dont le seuil de signification a été ajusté pour la répétition des tests, ont été menés pour vérifier si, pour chacun des cycles, la proportion de dictionnaires détenus par les enseignants

variait significativement. Les moyennes qui diffèrent significativement sont accompagnées d'un indice dans le tableau 4.

Pour faciliter la compréhension des résultats, les résultats concernant les dictionnaires papier et électroniques sont détaillés séparément dans les prochaines sections.

Tableau 4

Pourcentages de dictionnaires détenus ou consultés par les enseignants selon le type

	3 ^e cycle du primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Résultat de l'ANOVA selon le cycle
Dictionnaire papier				
Le petit Robert	65,20% _a	79,50%	90,70% _a	F(2, 297) = 10,38, p < 0,001, $\eta^2 = 0,07$
Le Larousse illustré	82,30%	84,90%	82,60%	F(2, 297) = 0,128, p = 0,880, $\eta^2 < 0,01$
Le Multidictionnaire	68,10% _{bc}	90,40% _b	83,70% _c	F(2, 297) = 8,516, p < 0,001, $\eta^2 = 0,05$
Le Hachette	9,20%	15,10%	8,10%	F(2, 297) = 1,199, p = 0,303, $\eta^2 < 0,01$
Aucun	0%	0%	0%	N/A
Dictionnaire électronique				
Trésor de la langue française	1,40%	0%	2,30%	N/A
Petit Robert électronique	5,70%	12,30%	8,10%	F(2, 297) = 0,815, p = 0,444, $\eta^2 < 0,01$
Antidote	46,10%	47,90%	42,30%	F(2, 297) = 1,448, p = 0,237, $\eta^2 = 0,01$
Usito	5,70%	6,80%	8,10%	F(2, 297) = 0,415, p = 0,661, $\eta^2 < 0,01$
Aucun	36,90%	35,60%	43%	F(2, 297) = 0,261, p = 0,770, $\eta^2 < 0,01$

NOTE : Les moyennes ayant le même indice diffèrent significativement à $p < 0,05$

Comme il est exposé dans le tableau 4, la proportion de dictionnaires papier détenus par les enseignants selon les cycles varie. Spécifiquement, en comparaison avec les enseignants du troisième cycle du primaire, ceux du deuxième cycle du secondaire sont plus nombreux à détenir un *Petit Robert*. En contrepartie, le *Multidictionnaire* est plus courant chez les enseignants du premier et du deuxième cycle du secondaire que chez ceux du troisième cycle du primaire. Enfin, la popularité du *Larousse* et du *Hachette* ne varie pas significativement selon le cycle scolaire.

Par ailleurs, pour vérifier si, pour chacun des trois cycles d'enseignement, la proportion de chacun des dictionnaires détenus différait significativement, des ANOVA subséquentes ont été menées séparément pour chacun des cycles d'enseignement. Pour le troisième cycle du primaire, le résultat de l'ANOVA s'est révélé significatif ($F(3,138) = 148,78, p < 0,001, \eta^2 = 0,76$). Des tests-*t* appariés, dont le seuil de signification a été corrigé pour la répétition des tests, ont révélé que le *Larousse illustré* est significativement plus fréquent que le *Petit Robert* et le *Hachette*, mais pas que le *Multidictionnaire*.

Pour le premier cycle du secondaire, le résultat de l'ANOVA s'est révélé significatif ($F(3,70) = 85,35, p < 0,001, \eta^2 = 0,79$). Des tests-*t* appariés, dont le seuil de signification a été corrigé pour la répétition des tests, ont révélé que le dictionnaire le plus fréquemment possédé par les enseignants est le *Multidictionnaire*. Par contre, les enseignants ne détiennent pas significativement plus de *Multidictionnaire* que de *Petit Robert* ou de *Larousse illustré*. Cela dit, le *Hachette* est significativement moins détenu que les trois autres ouvrages.

Pour le deuxième cycle du secondaire, le résultat d'une ANOVA s'est révélé significatif ($F(3,83) = 168,11, p < 0,001, \eta^2 = 0,86$). Des tests-*t* appariés, dont le seuil de signification a été corrigé pour la répétition des tests, ont montré qu'au deuxième cycle du secondaire, le dictionnaire le plus populaire chez les

enseignants est le *Petit Robert*. À nouveau, le pourcentage plus élevé de *Petit Robert* ne diffère pas significativement ni du *Larousse illustré* ni du *Multidictionnaire*. Enfin, le *Hachette* est significativement moins détenu que les trois autres ouvrages.

En ce qui concerne l'usage des dictionnaires électroniques, les données du tableau 4 révèlent d'abord que pour chacun des trois cycles, plus de 35 % des enseignants ne possèdent pas ou ne consultent pas de dictionnaires électroniques, parmi ceux mentionnés dans le questionnaire. De plus, peu importe le cycle, le dictionnaire *Antidote* est le plus populaire.

À nouveau, des ANOVA supplémentaires ont été menées pour déterminer si la popularité des dictionnaires pour un même cycle variait significativement. Au troisième cycle du primaire, le résultat a montré une différence significative selon les dictionnaires électroniques détenus par les enseignants ($F(4,137) = 118,80, p < 0,001, \eta^2 = 0,78$). Le résultat de tests-*t* appariés dont le seuil de signification a été corrigé pour la répétition des tests a révélé que le dictionnaire *Antidote* est significativement plus répandu auprès des enseignants que les trois autres dictionnaires électroniques présentés.

Au premier cycle du secondaire, l'ANOVA a également révélé des différences selon le dictionnaire détenu ($F(4,69) = 99,88, p < 0,001, \eta^2 = 0,85$). À nouveau, des tests-*t* appariés dont le seuil de signification a été corrigé pour la répétition des tests ont révélé que le dictionnaire *Antidote* est significativement plus répandu auprès des enseignants du premier cycle du secondaire que les trois autres dictionnaires électroniques présentés.

Enfin, au deuxième cycle du secondaire, des différences significatives selon le dictionnaire détenu ont également été observées ($F(4,82) = 120,90, p < 0,001, \eta^2 = 0,86$). Encore une fois, des tests-*t* appariés, dont le seuil de signification a été corrigé pour la répétition des tests, ont révélé que le dictionnaire *Antidote* est significativement plus répandu auprès des enseignants du deuxième cycle du secondaire que les trois autres dictionnaires électroniques présentés.

Circonstances d'utilisation du dictionnaire

Une analyse ANOVA a été effectuée pour vérifier si le dictionnaire est davantage utilisé pour la lecture ou pour l'écriture, d'une part, et si ces circonstances varient selon le type de dictionnaire (papier vs électronique). Dans cette analyse, la circonstance d'utilisation (lire vs écrire) et le type de dictionnaires (papier vs électronique) ont été inclus comme variables intra-sujet, alors que le cycle d'enseignement a été inclus comme variable inter-sujets. Les résultats, présentés dans la figure 7, ont révélé une interaction significative entre la circonstance d'utilisation des dictionnaires (papier et électroniques confondus) et le niveau scolaire ($F(2,188) = 8,04, p < 0,001, \eta^2 = 0,08$). La décomposition de cet effet a révélé un effet significatif du niveau scolaire uniquement pour la lecture, mais pas pour l'écriture, révélant que les enseignants du troisième cycle du primaire recourent moins au dictionnaire pour la lecture. Ainsi, bien que le dictionnaire soit plus utilisé pour l'écriture que pour la lecture pour les différents niveaux scolaires examinés, la différence entre la fréquence d'utilisation pour les deux circonstances est plus marquée au troisième cycle du primaire que pour les autres cycles d'enseignement. Tous les autres effets principaux ou d'interaction se sont avérés non significatifs (tous les $p > 0,28$)².

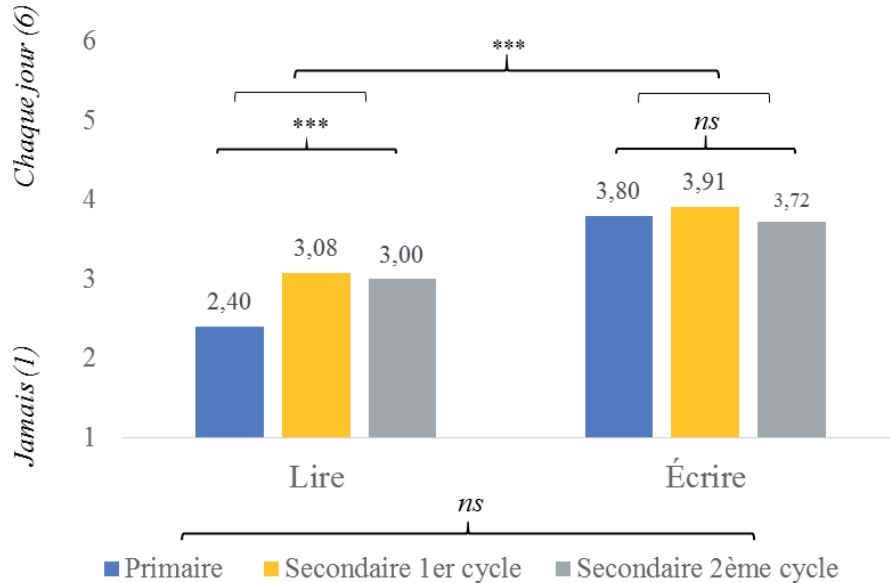


Figure 7

Circonstances d'utilisation du dictionnaire selon le niveau

Afin de comparer les buts d'utilisation des dictionnaires papier et électronique des enseignants selon le niveau scolaire, une ANOVA à mesures répétées a été réalisée, incluant le type de dictionnaires (papier vs électroniques) et le type de buts déclarés (usuel vs enrichi) comme variable intra-sujet et le cycle d'enseignement comme variable inter-sujets. Les résultats ont révélé que, tous types de dictionnaires et niveaux confondus, les enseignants rapportent davantage de buts usuels qu'enrichis ($F(1,188) = 469,84$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,71$). De plus, ces résultats ne varient pas selon le type de dictionnaires utilisé, ni selon le niveau, tel que l'indique l'interaction non significative entre le type de buts et le type de dictionnaires ($F(1,188) = 1,13$, $p = 0,288$, $\eta^2 < 0,01$), ainsi qu'entre le type de buts et le niveau scolaire ($F(2,188) = 0,91$, $p = 0,406$, $\eta^2 = 0,01$)³. Les données relatives aux buts d'utilisation du dictionnaire papier et électronique sont présentées dans la figure 8 ci-dessous.

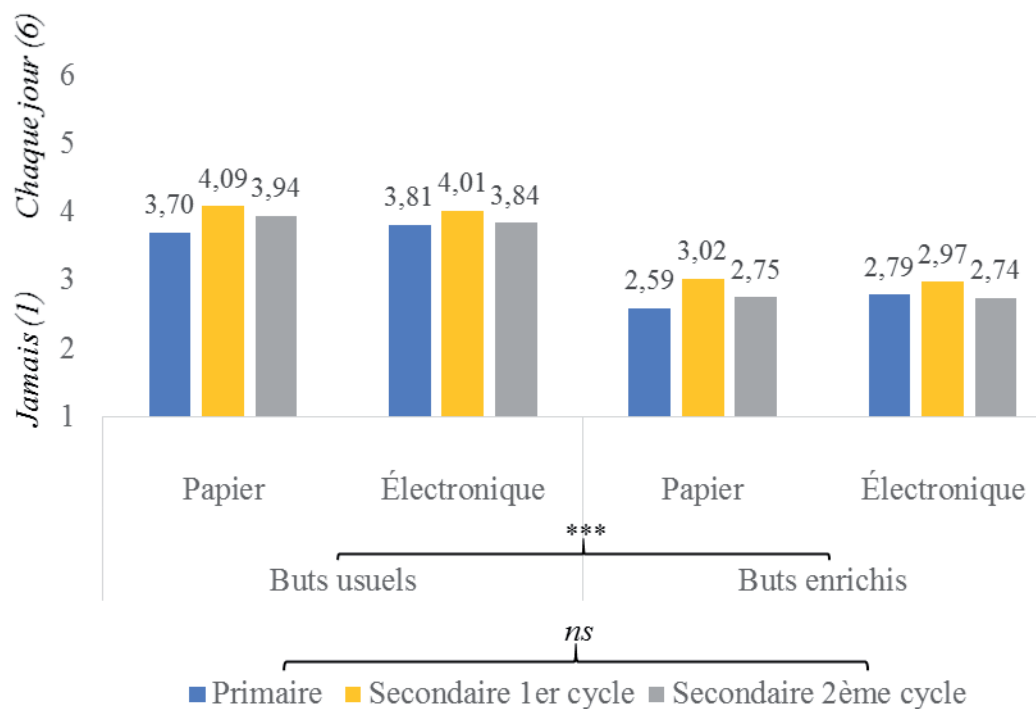


Figure 8

Buts personnels lors de l'utilisation du dictionnaire papier ou électronique

Discussion

La présente étude entendait évaluer la nature des sentiments (positifs et négatifs) et les attitudes motivationnelles (sentiment de compétence et valeur attribuée) envers le dictionnaire, d'une part, et décrire les connaissances déclarées de cet outil, les dictionnaires détenus et les pratiques personnelles d'utilisation des enseignants, d'autre part, selon leur cycle d'enseignement et le type de dictionnaires. Dans les prochaines sections, nous commenterons les résultats les plus saillants relativement aux différentes variables examinées.

Des attitudes motivationnelles et sentiments positifs à l'égard du dictionnaire

Les données consignées dans la présente étude ont révélé que, dans l'ensemble, les enseignants ont des attitudes motivationnelles et des sentiments relativement positifs envers le dictionnaire, peu importe leur cycle d'enseignement et le type de dictionnaires pris en compte. Ce résultat est de bon augure puisque, comme l'ont montré certaines études (par exemple, Holzberger et al., 2013; Moè et al., 2010), des attitudes positives jouent un rôle dans l'adoption de pratiques pédagogiques plus efficaces. On peut donc penser que les enseignants accueilleront positivement d'éventuelles mesures de perfectionnement portant sur le dictionnaire et ses usages, en vue d'améliorer leurs pratiques d'enseignement de la langue.

Nos résultats montrent également que les enseignants du secondaire rapportent généralement des sentiments plus positifs envers le dictionnaire que ceux du primaire, ce qui peut s'expliquer par le fait que ces enseignants sont spécialistes du français et de son enseignement alors que ceux du primaire sont généralistes. De plus, si l'ensemble des enseignants de l'échantillon possède un sentiment de compétence relativement élevé quant à l'utilisation du dictionnaire et qu'ils y accordent une valeur également assez élevée, cette dernière est accrue chez les enseignants du secondaire.

Des connaissances dictionnaires relativement limitées

Par ailleurs, les enseignants connaissent assez bien les dictionnaires de type général et bilingue, les dictionnaires les plus courants, alors que leur connaissance des dictionnaires de type étymologique et technique est beaucoup moins étendue, surtout pour les enseignants qui œuvrent au troisième cycle du primaire. De plus, la connaissance des dictionnaires est généralement meilleure chez les enseignants qui interviennent auprès des élèves du deuxième cycle du secondaire, ce qui n'est pas étonnant, au vu de l'exigence d'un enseignement approfondi de la langue à ce niveau scolaire et les prescriptions ministérielles du programme du secondaire (MELS, 2011b). En ce qui a trait aux abréviations et à l'indication du registre, il est d'abord surprenant de constater que ces connaissances ne soient pas mieux maîtrisées, considérant qu'il s'agit de connaissances de base nécessaires à la compréhension du contenu d'un article de dictionnaire (Fuentes-Olivera et Tarp, 2011; Lew, 2013; Scholfield, 1999), et ce, aussi bien au primaire (MELS, 2011a) qu'au secondaire (MELS, 2011b). De plus, les résultats ont montré que les enseignants du secondaire maîtrisaient davantage ces connaissances que ceux du primaire, ce qui peut s'expliquer encore une fois par le fait qu'ils sont davantage spécialistes de la langue que leurs collègues du primaire.

Somme toute, ces résultats sont plutôt encourageants et soulignent la valeur attribuée au dictionnaire par les enseignants du primaire comme du secondaire. Cependant, les connaissances des enseignants concernant cet outil apparaissent relativement limitées, ce qui confirme les besoins de formation continue dans ce domaine, non seulement au primaire et au secondaire, mais aussi au collégial (Caron-Bouchard, Pronovost, Quesnel, Perrault et Deslauriers, 2011) et à l'université (Bernier, 2010). Il est également intéressant de constater que le type de dictionnaires, soit papier ou électronique, ne constitue pas un enjeu dans les attitudes envers cet outil.

Des pratiques d'utilisation personnelles du dictionnaire variées

Les résultats concernant les pratiques personnelles d'utilisation du dictionnaire révèlent d'abord que, dans l'ensemble, les enseignants possèdent une variété d'ouvrages, laissant croire qu'ils sont au fait que chaque dictionnaire est susceptible de répondre à des besoins communicationnels et linguistiques distincts (Nesi, 1999). Plus spécifiquement, les spécialistes de français du deuxième cycle du secondaire sont plus nombreux à posséder un dictionnaire *Petit Robert* comparativement aux enseignants du primaire alors que le *Multidictionnaire* est plus répandu tout au long du secondaire comparativement au troisième cycle du primaire. Ces résultats sont intéressants puisqu'ils reflètent les usages enrichis que les enseignants de la fin du secondaire sont appelés à enseigner à leurs élèves et qui sont facilités par le *Petit Robert* en comparaison avec le *Multidictionnaire*, tel que le montre l'analyse comparative d'articles tirés de ces deux dictionnaires, dans la figure 1 plus haut. Le *Larousse*, un dictionnaire contenant beaucoup d'images, est quant à lui le plus populaire auprès des enseignants du troisième cycle.

Par ailleurs, nos données indiquent qu'un peu moins de 65 % de notre échantillon dispose d'un dictionnaire électronique, et il s'agit le plus souvent d'*Antidote*. Le grand nombre d'enseignants qui ne dispose pas de dictionnaire électronique pourrait s'expliquer par les coûts rébarbatifs de ce type de ressources (pour les versions numériques de dictionnaires, tels le *Petit Robert électronique*, *Usito*, *Antidote*) ou le manque d'intérêt envers celle-ci (pour les enseignants qui disent ne pas utiliser les ressources en ligne, comme le TLFi). Enfin, on peut faire l'hypothèse que certains enseignants sont réfractaires à l'usage des technologies numériques ou qu'ils ne disposent pas des compétences numériques nécessaires pour la consultation d'un dictionnaire électronique. À cet égard, alors que le nombre d'environnements éducatifs dans lesquels chaque élève est équipé d'un ordinateur portable ou d'une tablette électronique ne cesse de croître (Karsenti et Collin, 2013), des recherches récentes indiquent que les enseignants ne maîtrisent encore que faiblement la compétence à intégrer les TIC (Stockless et Beaupré, 2014; Villeneuve, Karsenti, Raby et Meunier, 2012). En ce sens, des efforts pour favoriser l'accessibilité aux dictionnaires électroniques, comme mesure d'accompagnement de la lecture et de l'écriture en contexte numérique, devraient être entrepris par le Ministère et les responsables de l'attribution de matériel pédagogique.

Les résultats concernant les circonstances d'utilisation du dictionnaire indiquent quant à eux que, peu importe le cycle d'enseignement, les enseignants utilisent plus fréquemment le dictionnaire pour l'écriture que pour la lecture. Ce résultat était prévisible puisque le dictionnaire permet de répondre à plusieurs besoins chez le scripteur (Tremblay, 2017), mais à un seul besoin chez le lecteur, soit celui de trouver le sens d'un mot (Giasson, 2011). Enfin, les enseignants du primaire utilisent significativement moins le dictionnaire en situation de lecture que leurs collègues du secondaire. Une hypothèse possible (bien que non documentée, à notre connaissance) pour expliquer ce constat serait que les enseignants du secondaire, spécialistes du français, sont susceptibles de lire davantage que les autres et donc de recourir plus fréquemment au dictionnaire.

Pour terminer, nos résultats ont montré que lorsqu'ils utilisent un dictionnaire, les enseignants rapportent généralement des buts d'utilisation qui reflètent des pratiques que nous avons qualifiées d'usuelles, en opposition à des pratiques qui exploitent le dictionnaire dans une perspective « enrichie ». Ces données soulignent non seulement le manque de connaissances des enseignants quant au potentiel du dictionnaire comme outil d'aide à l'écriture (Bishop, 2000; Carstens, 1995; Tremblay, 2017), mais corroborent également les lacunes des enseignants relatives à la connaissance des abréviations, des indications du registre et des types de dictionnaires. À nouveau, ces données mettent en lumière la nature des besoins de formation continue des enseignants, tant du primaire que du secondaire, à propos du potentiel des dictionnaires papier et électroniques comme outils de développement des connaissances langagières (Beech, 2004; Bernier, 2010).

Limites et pistes de formation et de recherche futures

Cette étude comporte certaines limites, qu'il convient ici de reconnaître et qui pourront guider la recherche future sur le sujet. D'abord, les enseignants de l'échantillon ont été recrutés sur une base volontaire si bien que les données se généralisent exclusivement à des enseignants qui partagent les mêmes caractéristiques que ceux de l'échantillon. De plus, la nature autorapportée des données est susceptible de comporter certains biais, notamment de désirabilité sociale (Vallerand, 2006), qui

pourraient avoir incité les enseignants à rapporter des pratiques plus positives que celles qui sont réellement mobilisées. Par exemple, il est possible que les enseignants aient surestimé, consciemment ou non, la qualité ou la fréquence de leurs pratiques d'utilisation des dictionnaires. Néanmoins, le fait que les buts d'utilisation rapportés reflètent davantage des pratiques usuelles qu'enrichies donne à penser qu'en dépit de ces biais potentiels, les pratiques rapportées traduisent adéquatement certaines lacunes. Pour contourner les limites rapportées, il serait souhaitable d'obtenir des données provenant d'observations directes, par exemple, en évaluant la qualité des stratégies de recherches dans le dictionnaire dans un contexte expérimental, afin de corroborer les résultats de la présente étude. Des observations directes lorsque les enseignants sont placés en contexte de lecture et d'écriture procureraient en ce sens une mesure plus objective de leur propension à recourir aux différents dictionnaires et à quelles fins. Enfin, une autre limite concerne le manque d'informations relatives à certaines caractéristiques des milieux d'enseignement dans lesquels œuvraient les enseignants de l'échantillon et qui pourraient avoir modulé les résultats, tels le statut public ou privé de l'institution scolaire ou encore son milieu socioéconomique.

Conclusion

La présente étude fournit des données empiriques novatrices qui documentent le type de sentiment et les attitudes motivationnelles des enseignants envers le dictionnaire, d'une part, et leurs connaissances et pratiques d'utilisation personnelles relatives à cet outil, d'autre part. En plus de souligner les perceptions positives associées à cette ressource, les résultats ont mis en lumière certaines lacunes, notamment en ce qui concerne l'accès aux dictionnaires électroniques ou encore aux buts d'utilisation des différents dictionnaires, qui demeurent plutôt traditionnels. Ces derniers résultats révèlent certains besoins de formation des enseignants du primaire et du secondaire afin qu'ils puissent tirer profit de cet outil incontournable dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue française.

Références

- Ancetil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/5077>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Baumeister, R. F. et Bushman, B. J. (2007). Angry emotions and aggressive behaviors. Dans G. Steffgen et M. Gollwitzer (dir.), *Emotions and aggressive behavior* (p. 61-75). Ashland, OH : Hogrefe & Huber.
- Beech, J. R. (2004). Using a dictionary: its influence on children's reading, spelling, and phonology. *Reading Psychology*, 25(1), 19-36. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710490271819>
- Bernier, M. (2010). Effet d'une formation à l'utilisation d'aides logicielles sur des scripteurs francophones de premier cycle universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3), 60-72. <http://dx.doi.org/10.7202/1003564ar>
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3/4), 323-335. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710390227297>
- Bishop, G. (2000). Developing learner strategies in the use of dictionaries as a productive language learning tool. *The Language Learning Journal*, 22(1), 58-62. <http://dx.doi.org/10.1080/09571730085200261>

- Caron-Bouchard, M., Pronovost, M., Quesnel, C., Perrault, C. et Deslauriers, K. (2011). *Outils virtuels et qualité de la langue*. Repéré à <https://cdc.qc.ca/parea/787900-caron-bouchard-et-al-outils-virtuel-qualite-langue-brebeuf-PAREA-2011.pdf>
- Carstens, A. (1995). Language teaching and dictionary use: An overview. *Lexikos*, 5, 105-116. <http://dx.doi.org/10.5788/5-1-1059>
- Chartrand, S.-G. et Émery-Bruneau, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec, QC : Université Laval.
- Chi, A. M. L. (2003). *An empirical study of the efficacy of integrating the teaching of dictionary use into a tertiary English curriculum in Hong Kong*. Repéré à <http://repository.ust.hk/ir/Record/1783.1-1058>
- Covington, M. V. (2000). *Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review*. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY : Guilford.
- Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S. et Tremblay, R. E. (2008). Trajectories of anxiety during elementary-school years and the prediction of high school noncompletion. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9), 1134-1146. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-007-9224-0>
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4^e éd.). Los Angeles, CA : Sage.
- Fraser, C. A. (1999). The role of consulting a dictionary in reading and vocabulary learning. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 2(1-2), 73-89. Repéré à <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19817>
- Fuertes-Olivera, P. A. et Tarp, S. (2011). Lexicography for the third millennium: Cognitive-oriented specialised dictionaries for learners. *Iberica*, 21, 141-161. Repéré à <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287023883008>
- Gagné, M. et Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <http://dx.doi.org/10.1002/job.322>
- Gavriilidou, Z. (2013). Development and validation of the Strategy inventory for dictionary use (S. I. D. U.). *International Journal of Lexicography*, 26(2), 135-153. <http://dx.doi.org/10.1093/ijl/ect007>
- Geay, B. (1995). Entre symbole et instrument, le dictionnaire à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 113(1), 59-68. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1995.1218>
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissages et difficultés*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Holzberger, D., Philipp, A. et Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032198>
- Karsenti, T. et Collin, S. (2013). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(1), 94-122. <http://dx.doi.org/10.7202/1015061ar>
- Laufer, B. (2000). Electronic dictionaries and incidental vocabulary acquisition: does technology make a difference? Dans U. Heid (dir.), *EURALEX* (p. 849-854). Repéré à http://euralex.org/wp-content/themes/euralex/proceedings/Euralex%202000/100_Batia%20LAUFER_Electronic%20dictionaries%20and%20incidental%20vocabulary%20acquisition_does%20technology%20make%20a%20difference.pdf
- Lew, R. (2013). From paper to electronic dictionaries: Evolving dictionary skills. Dans D. A. Kwary, N. Wulan et L. Musyahda (dir.), *Lexicography and dictionaries in the information age. Selected papers from the 8th ASIALEX International Conference* (p. 79-84). Repéré à https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/8140/1/Lew_2013%20From%20paper%20to%20electronic%20dictionaries.pdf
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F. et Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21(1), 19-70. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2008-1-page-19.htm>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011a). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-secondaire_2011.pdf
- Moè, A., Pazzaglia, F. et Ronconi, L. (2010). When being able is not enough: the combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145-1153. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010>
- Nesi, H. (1999). The specification of dictionary reference skills in higher education. Dans R. R. K. Hartmann (dir.), *Dictionaries in language learning. Recommendations, national reports and thematic reports from the TNP sub-project 9: Dictionaries* (p. 53-67). Berlin : Frei Universität.
- Neubach, A. et Cohen, A. D. (1988). Processing strategies and problems encountered in the use of dictionaries. *Dictionaries: Journal of the Dictionary Society of North America*, (10), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1353/dic.1988.0018>
- Pekrun, R., Elliot, A. J. et Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 10(1), 115-135. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013383>
- Scholfield, P. (1982). Using the English dictionary for comprehension. *TESOL Quarterly*, 16(2), 185-194. <http://dx.doi.org/10.2307/3586791>
- Scholfield, P. (1999). Dictionary use in reception. *International Journal of Lexicography*, 12(1), 13-34. <http://dx.doi.org/10.1093/ijl/12.1.13>
- Scott, J. A., Nagy, W. E. et Flinspach, S. L. (2008). More than merely words: Redefining vocabulary learning in a culturally and linguistically diverse society. Dans A. E. Farstrup et S. J. Samuels (dir.), *What research has to say about vocabulary instruction* (p. 182-210). Newark : International Reading Association.
- Stockless, A. et Beaupré, J. (2014). *La compétence TIC chez les enseignants du primaire et du secondaire : rapport du sondage technopédagogique*. Repéré à http://blogues.csaffluents.qc.ca/recit/files/2014/12/2014_1209_Rapport_technopedagogique_Final.pdf.
- Tremblay, O. (2017). Le dictionnaire, un remède contre le syndrome de la page blanche. *Correspondance*, 22(9). Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/le-dictionnaire-un-remede-contre-le-syndrome-de-la-page-blanche>
- Vallerand, R. J. (dir.). (2006). *Les fondements de la psychologie sociale* (2^e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Villeneuve, S., Karsenti, T., Raby, C. et Meunier, H. (2012). Les futurs enseignants du Québec sont-ils technocompétents? Une analyse de la compétence professionnelle à intégrer les TIC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 78-99. <http://dx.doi.org/10.7202/1012904ar>

Notes

- 1 Tiré du site « Ouvrir le dictionnaire » du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) : <https://www.ccdmd.qc.ca/fr/modules/dictionnaire>.
- 2 Il est à noter que près du tiers des enseignants de l'échantillon n'ont pu être considérés dans les analyses précédemment décrites ($n = 191$), car ils ne détenaient pas de dictionnaire électronique. Par conséquent, une analyse supplémentaire a été menée spécifiquement pour l'utilisation du dictionnaire papier ($n = 292$) pour vérifier si les différences relatives au niveau scolaire étaient similaires. Les résultats révèlent que l'effet du niveau scolaire est également significatif, ce qui confirme les résultats précédents.

- 3 À nouveau, près du tiers des enseignants de l'échantillon n'ont pu être considérés dans les analyses décrites ($n = 191$), car ils ne détenaient pas de dictionnaire électronique. Par conséquent, une analyse supplémentaire a été réalisée spécifiquement pour vérifier la similarité des résultats obtenus relatifs au dictionnaire papier selon le niveau d'enseignement pour l'ensemble de l'échantillon détenant un dictionnaire papier ($n = 292$). Conformément aux résultats précédents, les analyses montrent une différence significative entre les buts usuels et enrichis, qui ne varient pas selon le niveau scolaire.

Pour citer cet article

Tremblay, O., Plante, I. et Fréchette-Simard, C. (2018). Les enseignants et le dictionnaire : sentiments, attitudes motivationnelles, connaissances déclarées et pratiques personnelles d'utilisation. *Formation et profession*, 26(3) 57-80. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.452>

Analyse du modèle opératif d'un enseignant en deuxième année primaire dans le cadre de l'enseignement de la lecture

Jonathan **Rappe**
Université de Liège

Patricia **Schillings**
Université de Liège

Yves **Depluvrez**
Université de Liège

Charlotte **Dejaegher**
Université de Liège

Analysis of a teacher's operative model in second grade in the context of teaching how to read

doi: 10.18162/fp.2018.475



ésumé

Cette étude vise à décrire le modèle opératif d'une enseignante de deuxième grade pour l'enseignement de la lecture. À la suite d'observations et d'entretiens, ce modèle a été schématisé afin de déterminer l'influence des concepts organisateurs dans quatre classes de situations : l'enseignement de la compréhension, l'enseignement des correspondances grapho-phonémiques, le recours à la lecture oralisée et l'usage de l'écriture dans des tâches de lecture. Nous postulons ensuite l'existence de freins conceptuels à la mise en œuvre de pratiques efficaces. Par exemple, l'un des concepts utilisés par le sujet semble entraver l'articulation de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Mots-clés

Enseignement de la lecture, modèle opératif, concepts organisateurs.

Abstract

This study aims to describe the operative model of a second grade teacher in the context of the teaching of reading. Following observations and interviews, this operative model was schematized in order to highlight how the teacher's pragmatic concepts potentially influence her activity in four classes of situations: teaching text comprehension, teaching grapho-phonemic correspondences, the emphasis on oral reading and the use of writing in the teaching of reading. We then postulate the existence of conceptual obstacles to the implementation of effective teaching practices. For example, a concept used by the subject seems to impede the joint teaching of reading and writing.

Keywords

Teaching reading, operative model, organizers of the teaching activity.

Contexte

En Belgique francophone, les enquêtes internationales indiquent que les performances en lecture des élèves de primaire sont globalement inférieures à la moyenne des pays comparables (Mullis, Martin, Foy et Hopper, 2017; Schillings, Géron et Dupont, 2017; Schillings, Hindryckx, Dupont, Matoul et Lafontaine, 2012; Schillings et Lafontaine, 2013). Les résultats de l'étude internationale PIRLS 2011 comme ceux issus du cycle 2016 montrent qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), les processus de compréhension de haut niveau de complexité apparaissent nettement moins bien maîtrisés en quatrième année primaire (grade 4) que dans d'autres systèmes éducatifs où les élèves de même niveau scolaire et/ou de même âge sont en moyenne plus nombreux à atteindre les niveaux de compétences les plus experts (Mullis et al., 2017; Schillings, Dupont, Géron et Matoul, 2017).

Les réponses recueillies auprès des enseignants lors de cette même étude PIRLS 2011 ont permis de comparer les activités pédagogiques que les enseignants belges proposent à leurs élèves de quatrième année primaire (CM1) à celles mises en place par des enseignants issus des pays ayant obtenu des performances supérieures à la moyenne internationale (Schillings, Géron et al., 2017). Parmi les disparités mises en évidence, on note chez les enseignants belges un recours moins fréquent aux activités visant des compétences de lecture plus complexes (telles qu'interpréter et intégrer des idées et des informations), une tendance moins accrue à mettre en place des pratiques de lecture impliquant des échanges avec les pairs ou avec le texte via un écrit personnel, ainsi qu'une tendance à faire lire aux élèves des textes de moins grande envergure (par exemple, des récits courts plutôt que des livres divisés en chapitres). Plus globalement, on observe que dans certains systèmes éducatifs anglophones tels que ceux de l'Ontario ou de l'Angleterre où les élèves présentent

des performances moyennes élevées, les processus de compréhension de bas niveau (centrés sur le traitement du contenu du ou des textes) et de haut niveau (qui sollicitent davantage d'élaboration de la part du lecteur) sont travaillés de manière conjointe et articulés dès le premier cycle, alors qu'ils sont abordés de manière successive, selon une logique allant du simple au complexe, dans les systèmes francophones et en particulier en FW-B (Schillings, Géron et al., 2017).

Si un nombre conséquent de méta-analyses, couplées aux résultats des enquêtes internationales, attestent de l'efficacité de certaines pratiques d'enseignement de la lecture, les recommandations issues de ces diverses recherches ne semblent exercer qu'une faible influence sur les pratiques effectives des enseignantes (Goigoux, 2007; Prost, 2001) et, au vu des résultats PIRLS, particulièrement en FW-B.

Qu'ils partagent ou non la conviction du bien-fondé de ces recommandations, la seule présentation de ces recommandations aux enseignants ne peut en effet suffire. En effet, selon leur expérience antérieure, leurs croyances et connaissances, la redéfinition de la tâche d'enseignement de lecture réalisée par ces professionnels différera de la tâche prescrite (Leplat, 2011). Le caractère situé (Vergnaud, 1996), pluriel (Goigoux et Cèbe, 2009) et multifinalisé (Goigoux, 2007) de l'activité d'enseignement rendent d'autant plus variable la mise en œuvre effective de ces recommandations.

Dès lors, à l'instar des travaux de Lefevre et Murillo (2017) en France, il semble pertinent de s'intéresser à l'activité effective d'enseignement de la lecture des instituteurs primaires de FW-B et de tenter d'identifier les conceptions et les conceptualisations qui orientent et guident cette activité afin de mieux comprendre les écarts observés entre les pratiques des enseignants et celles mises en avant par la recherche et les résultats des enquêtes internationales. Dans cette visée, notre étude vise à décrire le modèle opératif d'une enseignante de deuxième année primaire (CE1), construit à la suite d'observations filmées et d'entretiens d'explicitation. Cette analyse permettra ensuite d'identifier ce qui, dans les croyances et concepts organisateurs de l'action de l'enseignante, pourrait constituer un frein à la mise en œuvre de certaines démarches ayant montré leur efficacité dans d'autres systèmes éducatifs.

Cadre conceptuel

La conceptualisation dans l'action

Principe fondateur de la théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996), le décalage entre la réussite et la compréhension, mis en évidence par Piaget (1974) amène à une première conclusion : l'action est une connaissance autonome. À sa suite, Vergnaud (1996) postulera que la connaissance se présente sous deux formes : la forme prédicative et la forme opératoire. La forme prédicative permet au sujet de comprendre le réel et ses constituants tandis que la forme opératoire lui permet d'agir dans le réel, de s'y adapter ou de l'adapter. Ces deux aspects sont interdépendants et se soutiennent mutuellement (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

Selon Vergnaud (1996), le schème représente « une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données ». Ainsi, l'action d'un individu en situation professionnelle est régie par des conceptions qui guident et orientent son activité. Il s'agit des concepts pragmatiques (Pastré, 2011) qui peuvent être implicites, inconscients pour le sujet ou, au contraire, explicites. À titre d'exemple,

l'étude de Lefevre et Murillo (2017), ciblée sur l'analyse de l'activité de découvertes collectives de textes menée par une enseignante de CP, a mis en évidence le rôle joué par un concept pragmatique dans l'ajustement de son activité d'enseignement. À partir du troisième trimestre de l'année scolaire, l'enseignante introduit des objectifs différenciés (lecture autonome pour les élèves forts et lecture menée sous la guidance de l'enseignante pour les autres) lorsqu'elle se rend compte, d'une part, que les élèves faibles et moyens ne suivent pas (avec pour indicateurs que les élèves se désintéressent de la tâche, que certains deviennent indisciplinés et qu'elle doit formuler de nombreux rappels à l'ordre) et, d'autre part, que les élèves forts, eux, s'ennuient (avec pour indicateurs qu'ils « s'impatientent » et qu'elle doit réfréner leurs interventions au risque qu'ils se désengagent de la tâche). Lefevre et Murillo (2017) considèrent que « l'écart entre le niveau de difficulté de la tâche et les performances des élèves » est un concept pragmatique utilisé inconsciemment par l'enseignante pour guider son activité d'enseignement de la lecture.

Ces concepts qui orientent l'activité des professionnels peuvent être de deux origines : soit ils sont directement construits par le professionnel dans l'action (on parle alors de concepts pragmatiques), soit ils sont issus de savoirs scientifiques ou techniques. On parle alors de concepts pragmatiques (Pastre, 2011). Selon Pastré (2011), chaque concept pragmatique est associé à une ou plusieurs classes de situations. Dans l'action, l'individu prendrait appui sur des indicateurs pour diagnostiquer une situation, et ainsi mobiliser un concept pragmatique plutôt qu'un autre pour orienter son action.

L'ensemble de ces concepts pragmatiques et de leurs indicateurs constitue ce que Pastré définit comme une « structure conceptuelle ». Indispensable pour permettre au professionnel de prélever les informations nécessaires afin de faire un diagnostic de la situation, elle lui permet d'orienter efficacement son action (Pastré, 2013). Le modèle opératif, propre à chaque professionnel, représente quant à lui « la manière dont cet acteur s'est approprié plus ou moins bien, plus ou moins complètement, la structure conceptuelle d'une situation » (Pastré, 2013, p. 179). Appliquée au domaine de l'enseignement de la lecture, l'étude des modèles opératifs de professionnels donne à voir les aspects du réel pris en compte dans l'action et les savoirs d'action qui fondent leur activité.

Une structure conceptuelle de l'enseignement de la lecture?

Bien que plusieurs travaux s'y soient déjà intéressés, l'élaboration d'une structure conceptuelle dans le domaine de l'enseignement est, selon Vinatier (2013), si pas impossible, du moins complexe. En effet, l'analyse de l'activité de l'enseignant ne peut se départir de la prise en compte de celle des élèves et du processus interactionnel qui les influence réciproquement.

Dès lors, nous ne tenterons pas d'établir une telle structure conceptuelle pour l'enseignement de la lecture. En revanche, sans chercher à en dresser une liste exhaustive, nous présenterons dans ce point certaines recommandations pour l'enseignement de la lecture issues de pratiques épinglées comme efficaces par différentes recherches ou méta-analyses.

Dans l'étude française Lire-Écrire menée par Goigoux, Jarlégan et Piquée (2015) dans 131 classes de CP, des observations de pratiques d'enseignement de la lecture ont été menées. Cette étude française ne conclut pas à une supériorité attestée d'une approche d'enseignement de la lecture sur une autre. L'auteur postule que c'est une combinaison complexe de variables qui contribue à l'efficacité

de l'enseignement (étude du code, enseignement de la compréhension de l'écrit, enseignement de l'écriture, étude de la langue, lecture à haute voix, mais aussi climat de classe, engagement dans le travail, recours aux rétroactions immédiates, explicitation des démarches cognitives, utilisation efficace du temps d'interaction avec un adulte...).

Ces résultats convergent avec les recommandations pratiques fondées sur les études scientifiques anglophones ayant fourni des preuves de leur efficacité. Parmi les recommandations que Higgins, Henderson, Martell, Sharples et Waugh (2016) associent à un enseignement efficace de la lecture, le développement conjoint du langage oral, de la lecture et de l'écriture est préconisé sous le terme de littératie. Selon ces auteurs, la mise en place d'une démarche d'enseignement de la lecture qui conjugue l'apprentissage du décodage et des habiletés de compréhension, l'enseignement systématique des correspondances grapho-phonémiques de même que l'enseignement de stratégies leur permettant de planifier et de réguler leurs écrits figurent parmi les recommandations didactiques fondées sur la preuve scientifique.

Problématique de recherche

Au vu de ces différents constats, deux questions se posent :

1. Quels sont les concepts organisateurs qui guident l'activité de l'enseignante observée lorsqu'elle enseigne la lecture?
2. Peut-on identifier, dans ce modèle, des leviers ou, au contraire, des freins conceptuels à un enseignement efficace de la lecture?

Méthodologie

La présente recherche s'inscrit dans une démarche de recherche clinique (Clot et Leplat, 2005). Nous avons dès lors tenté de respecter les trois principes qui fondent cette approche : considérer l'objet d'étude dans sa globalité, tenter d'examiner l'objet dans toute sa complexité et accorder un intérêt particulier au rôle du sujet.

Participants

Cette étude a été conduite dans le cadre d'un mémoire de fin de master en sciences de l'éducation (Rappe, 2015). L'échantillon initial était composé de quatre enseignants. Le recrutement de ces derniers s'est effectué sur une base volontaire. Plusieurs écoles de la province de Liège ont été contactées et les quatre enseignants retenus sont ceux ayant accepté de prendre part au projet de recherche. Pour mieux convenir au format d'une contribution comme celle-ci, nous avons décidé de ne conserver qu'un seul sujet¹ (Julie). Cette enseignante exerce en deuxième année primaire et possède six ans d'expérience dans l'enseignement. Sa classe compte 19 élèves. Par ailleurs, il est à noter qu'elle garde le même groupe classe en première et en deuxième année.

Instrumentation

Deux types d'outils ont été utilisés pour mener à bien cette étude : des observations filmées de séquences d'enseignement/apprentissage menées par le sujet, suivies d'entretiens individuels. Ces collectes en deux étapes ont été réalisées à cinq reprises, à raison d'une fois par mois pendant cinq mois. Par ailleurs, le choix des séances observées était laissé à l'enseignant. Il lui était en effet demandé de sélectionner un ensemble de cinq séances représentant au mieux, selon lui, sa pratique d'enseignement de la lecture.

Les séquences observées s'étalaient sur 30 à 50 minutes. Elles étaient entièrement filmées. L'objectif de ces observations était de capter toute la complexité de la situation observée, et d'en garder une trace observable comme support à l'entretien qui lui faisait suite. En plus de cet enregistrement, le chercheur prenait des notes sur les éléments de l'action de l'enseignant à propos desquels le chercheur avait besoin d'informations supplémentaires (par exemple, le recours à un référentiel ou le rappel d'une leçon précédente).

L'entretien mené après chaque séquence observée visait à faire revenir l'enseignant sur le déroulement de son activité. À cette fin, nous avons eu recours à la démarche d'entretien d'explicitation (Vermersch, 2004). Cette méthode nous semble être la plus pertinente au vu des éléments investigués chez le sujet, à savoir les concepts organisateurs de son action professionnelle. En effet, l'entretien d'explicitation a pour finalité d'amener le sujet à décrire sa propre action, de l'aider à en prendre conscience, à la conceptualiser, et à verbaliser cette conceptualisation. Pour le chercheur, l'entretien permet d'entrevoir le système interprétatif du sujet et d'avoir accès à une série d'informations sur son fonctionnement et ses représentations. Le chercheur peut alors, au travers de l'analyse des entretiens (voir section suivante), tenter d'inférer les concepts organisateurs de l'action du sujet.

Dans la pratique, cette technique d'entretien requiert de ne pas envisager à l'avance des questions à poser au sujet, mais de permettre à ce dernier de revenir aisément sur son action au moyen d'un observable (dans notre cas, l'enregistrement de la séquence d'enseignement). Néanmoins, certaines lignes directrices ont été respectées dans le cadre de notre collecte de données. D'abord, en début d'entretien, nous proposons systématiquement au sujet de revenir librement, s'il le désire, sur un ou plusieurs moments de son choix dans la séquence observée. Cette étape visait à lui permettre de se replonger spontanément dans leur action, ce que Vermersch (2004) appelle une « visée à vide ». Ensuite, l'enregistrement de la séquence était visionné avec le sujet et le chercheur posait diverses questions l'invitant à expliciter son action et les raisons de cette dernière. Enfin, il est important de noter que nous cherchions à obtenir un niveau de détails suffisant dans les explications du sujet pour rendre l'action de celui-ci suffisamment intelligible.

Analyse des données

Les entretiens menés avec les quatre sujets de l'étude ont fait l'objet d'une analyse de contenu proche de celle de L'Écuyer (1987), mais adaptée à nos objectifs de recherche. En voici les différentes étapes :

1. **Retranscription des entretiens.**
2. **Lecture des entretiens** afin de sélectionner les classes de situations sur lesquelles les sujets semblaient plus spécifiquement se centrer. Cette sélection a reposé à la fois sur leur occurrence

et sur l'importance que le sujet semblait leur accorder (la place qu'elles occupaient dans la discussion, l'importance déclarée par le sujet, le niveau de détail qu'il proposait). Quatre d'entre elles ont été retenues (voir section suivante).

3. **Catégorisation et étiquetage** des portions de discours selon les concepts organisateurs explicitement évoqués ou semblant transparaître dans les propos du sujet à l'intérieur des sections d'entretien conservées (correspondant aux quatre classes de situations sélectionnées).
4. **Mise en lien des différentes portions d'entretien** pour tenter d'identifier les concepts organisateurs principalement utilisés, les vérifier, les clarifier et les nommer. C'est aussi lors de cette étape que les indicateurs associés à chacun des concepts ont été identifiés.
5. **Élaboration des modèles opératifs des enseignants** : cette modélisation intègre les quatre classes de situations retenues ainsi que les concepts organisateurs et leurs indicateurs (voir ci-dessous).

Résultats

L'analyse des entretiens menés avec les quatre sujets conduit à identifier les classes de situation d'enseignement de la lecture apparaissant les plus saillantes dans leurs verbalisations. Comme mentionné ci-dessus, quatre d'entre elles ont été sélectionnées : l'enseignement de la compréhension de textes, l'enseignement des correspondances grapho-phonémiques, la place accordée à la lecture oralisée et l'usage de l'écriture dans l'enseignement de la lecture². Ce découpage qui résulte des verbalisations du sujet ne doit pas occulter les interactions entre ces classes de situations. En effet, lors des séances observées, plusieurs de ces classes de situations étaient généralement mises en œuvre. Le tableau ci-dessous reprend les séquences observées et les classes de situations rencontrées.

Tableau 1

Objets principaux des leçons observées chez Julie et classes de situations associées

	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 5
Objet principal de la leçon	L'inférence (au travers d'un texte descriptif)	L'inférence (au travers d'un texte narratif)	Association de couvertures de livres aux synopsis correspondants	Le phonème "è"	Lecture rapide
Classes de situations observées	Compréhension Usage de l'écriture Lecture oralisée	Compréhension Lecture oralisée Correspondances grapho-phonémiques	Compréhension Lecture oralisée	Correspondances grapho-phonémiques	Compréhension Correspondances grapho-phonémiques Usage de l'écriture

1. Quels sont les concepts organisateurs qui guident l'activité de l'enseignante lorsqu'elle enseigne la lecture?

Dans ce point, le modèle opératif est d'abord schématisé afin d'illustrer l'influence potentielle des concepts pragmatiques mobilisés sur les quatre classes de situations retenues. Ensuite, les concepts, ainsi que les autres éléments de leur modèle opératif, sont expliqués et illustrés par des extraits d'entretien menés à la suite des cinq leçons dont l'objet est détaillé dans le tableau 1 ci-dessus.

Modèle opératif du sujet

Dans la modélisation (figure 1), les classes de situations sont représentées par de grands carrés blancs juxtaposés. Les concepts pragmatiques sont symbolisés par des formes ovoïdes de couleur. Leur emplacement sur le modèle donne une indication sur la ou les classes de situations dans lesquelles ils semblent être utilisés. Les indicateurs sur lesquels Julie porte son attention pour diagnostiquer et réguler son activité apparaissent dans des cadres reliés au concept correspondant.

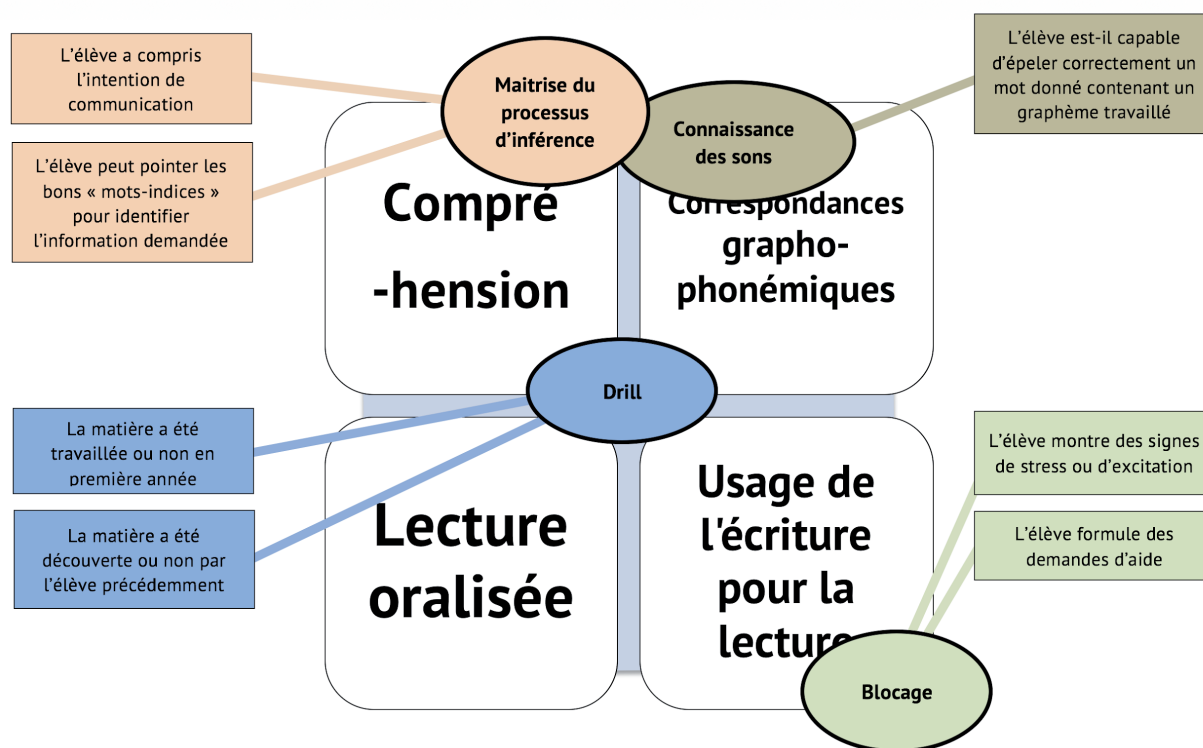


Figure 1

Modèle opératif de Julie

Le concept de maîtrise du processus d'inférence apparaît comme un des concepts organisateurs du modèle opératif de ce sujet. Un exemple concret issu d'une activité de lecture collective (sur la base d'un texte uniquement narré en « je », leçon 2 dans le tableau 1) illustre le rôle joué par ce concept dans la régulation de son activité. Lorsqu'elle constate que certains enfants se méprennent sur l'identité du narrateur, l'enseignante demande aux enfants d'identifier les « mots-indices »³ contenus dans le texte afin qu'ils réussissent à déterminer qui en était le narrateur. En effet, lors du deuxième entretien, elle déclare : « *ils étaient attachés à l'idée que c'était un petit garçon, ils voulaient se persuader que c'était bien ça quoi, ils ne voulaient pas changer d'idée. [...] l'enfant part sur une idée et c'est pas pour ça que c'est forcément la bonne* » (2^e entretien). Ainsi, en tenant compte des termes « maman » et « galoper », l'enfant pouvait déterminer, par inférence, que le narrateur était un poulain.

La *maîtrise du processus « d'inférence »*⁴ est donc un concept qui organise l'action de l'enseignante. Il est mobilisé via le recours à deux indicateurs principaux : la compréhension générale par l'élève de l'intention de communication (principalement ici l'identification du narrateur) et l'utilisation par l'élève du contexte d'un mot pour en identifier la signification (l'élève a-t-il pointé les bons « mots-indices » pour identifier l'information demandée?). Au cours des entretiens, l'enseignante explique les mots-indices : « *oui, c'est déjà ce qu'on avait fait avec la description où ils devaient retrouver les mots-indices qui leur permettaient de dire que c'était ce monstre-là et pas un autre* » (3^e entretien).

Un deuxième concept de *connaissance des sons* permet à l'enseignante de guider son action (Pastré et al., 2006) dans la classe de situations ciblée sur l'étude des correspondances grapho-phonologiques. Lors des séances de lecture collective, afin de vérifier leur maîtrise et connaissance des « sons », elle a pour habitude de demander à certains élèves d'épeler un mot donné contenant un graphème travaillé. Selon elle, elle vérifie la « connaissance des sons » en observant si l'élève est capable ou non d'épeler le mot correctement.

En fonction de son diagnostic de situation, l'enseignante oriente son action : si l'enfant reconnaît sans difficultés le « son », alors elle estime qu'elle peut lui proposer une phase d'exercisation, qu'elle qualifie de « drill ». C'est ce que montre cet extrait du deuxième entretien : « [le son] "au" tu vois, ils le connaissent. Donc, c'est plus, ça va être plus maintenant de l'exercice de drill qu'autre chose que... qu'une vraie découverte ». Dans le cas contraire (si l'élève ne reconnaît pas le « son »), l'enseignante cherche à proposer des mises en situation, qu'elle nomme « découverte » : elle propose un texte présentant une forte occurrence du phonème étudié.

Par ailleurs, il est ressorti du discours de Julie qu'elle considère que la maîtrise des différents « sons » d'un texte et la compréhension globale de ce dernier sont en relation. Par exemple, lors d'une activité observée (leçon 5 dans le Tableau 1), l'enseignante a proposé aux élèves de lire un texte dont certains mots étaient lacunaires (elle avait délibérément retiré certains graphèmes). Les enfants avaient pour tâche à la fois de comprendre le texte, et de retrouver les graphèmes manquants : « *Ça, c'est de la lecture technique, bien que je trouve aussi que c'est de la compréhension de lecture [...] puisqu'il faut quand même comprendre le mot pour savoir quel son le complète* » (5^e entretien). Ainsi, il semble que, dans certaines situations, le concept de « connaissance des sons » se rapprochait du travail sur la compréhension, ce qui justifie la position du concept dans la modélisation.

Un troisième concept pragmatique semble jouer un rôle essentiel dans l'action de Julie : le concept de *drill*. Chez elle, ce concept se définit comme l'entraînement ou l'exercisation des élèves dans les domaines qui ont déjà fait l'objet d'un apprentissage en première année. Pour bien comprendre ce concept, il est important de rappeler que Julie suit son groupe-classe en deuxième année. Ce concept s'opérationnalise via des indicateurs liés à la progression des contenus tels que : cette matière a-t-elle été découverte en première année? A-t-elle déjà été travaillée récemment par les élèves? Contrairement au concept de connaissance des sons, qui concerne une classe de situations spécifique de la tâche d'enseignement de la lecture, celui de *drill* semble opérer dans les quatre classes de situations retenues (cf. Figure 1). Les extraits suivants illustrent ce concept dans les classes sélectionnées.

D'abord, l'enseignement de la compréhension : « *la compréhension de textes [amène à] beaucoup les entrainer à lire, à faire de l'inférence. C'est un peu ça le but en deuxième année, c'est vraiment de les "driller" à faire ça* » (2^e entretien). Ensuite, l'enseignement des correspondances grapho-phonémiques : « *Donc, ils ont un manuel de lecture avec des textes vraiment où on retrouve plein de "é". On va refaire des exercices là-dessus, du drill encore un petit peu. Ce n'est plus comme en première année où le son, ça se voit pendant une semaine* » (2^e entretien). Et, enfin, la lecture oralisée : « *ben oui pour qu'ils lisent à haute voix, surtout qu'on nous encourage à le faire et donc voilà, je trouve que [les faire lire chacun à leur tour] est un bon moyen* » (3^e entretien).

Un quatrième et dernier concept pragmatique a pu être identifié lors des retours sur l'activité : le concept de blocage. Il concerne plus spécifiquement l'usage de l'écriture dans l'enseignement de la lecture. Selon l'enseignante, l'écriture par l'enfant d'un mot dont il ne connaît pas la graphie le « bloque ». Pour diagnostiquer la présence de ce blocage dans une situation de classe, les indicateurs qu'utilise l'enseignante sont l'état émotionnel perçu de l'enfant (est-ce qu'il semble stressé?) et la fréquence des demandes d'aide formulées par celui-ci.

Dans l'exemple qui suit, lors d'une tâche d'écriture qui vise le développement de la lecture (proposée dans la foulée de la leçon 5, voir le tableau 1), on observe que ce concept organise son activité. L'enseignante proposait en effet aux enfants d'écrire une phrase racontant ce qu'ils ont fait lors de leur weekend et de l'afficher au tableau afin que les pairs puissent lire leur production écrite : « *Oui, oui, souvent je dis "vous écrivez juste une petite phrase pour raconter votre weekend" ou quoi, et s'ils ne savent pas écrire le mot, bin ils sont bloqués. Tu vois, alors qu'ils savent l'écrire phonétiquement. Alors j'ai beau dire l'orthographe, c'est pas grave, on fera ça après, ce qui m'importe, c'est que vous écriviez une phrase. [...] S'il y en a un qui écrit horloge justement, un autre élève va mettre que c'est faux et... Ils vont tous venir me trouver "qu'est-ce qu'il a écrit?"* » (5^e entretien). Ce concept de blocage amène l'enseignante à proposer peu d'activités de ce type et à demander aux enfants de changer de mot lorsqu'ils ne savent pas comment l'orthographier. Il la conduit également à proposer des tâches de production écrite très simples : « *C'est parce que c'est quelque chose qu'ils savent bien écrire, tout simplement. Écrire son prénom [...] pour ne pas qu'ils soient freinés par l'orthographe [...] Parce que, eux, quand ils n'arrivent pas à écrire un mot, quand ils ne savent pas exactement comment ça s'écrit, parfois ils sont stressés* » (5^e entretien).

2. *Peut-on identifier, dans ce modèle, des leviers ou, au contraire, des freins conceptuels à un enseignement efficace de la lecture?*

Les activités d'enseignement observées semblent régies à la fois par des concepts pragmatiques et pragmatisés qui, bien que décrits un à un dans cet article, fonctionnent en réseau. Alors que les premiers sont le fruit d'une élaboration personnelle dans l'action du sujet telle que définie par Pastré (2011); les seconds résultent d'une transformation de concepts théoriques qui, devenant des outils pour la conduite de l'activité, acquièrent un statut de connaissances pour l'action.

Les concepts de « blocage » et de « drill » ne semblent faire référence à aucun concept scientifique ou technique. Nous pourrions dès lors faire l'hypothèse de leur caractère purement pragmatique. Ils auraient donc été entièrement élaborés par le sujet. En revanche, les deux concepts organisateurs « maîtrise du processus d'inférence » et « connaissance des sons » s'apparentent davantage à des concepts pragmatisés probablement issus de connaissances théoriques qui, en devenant opératives, acquièrent une nouvelle signification. Ainsi, le concept de connaissance des sons semble être issu du concept scientifique de correspondance grapho-phonémique. Ici, le concept diffère de la notion initiale et est simplifié au niveau de la terminologie (notion de « son » employée de manière récurrente en lieu et place du terme scientifique « phonème »).

Par ailleurs, le terme d'inférence, peu commun dans le vocabulaire des non-initiés, semble indiquer que le concept de « maîtrise du processus d'inférence » qui organise l'action de l'enseignante est issu du concept scientifique d'inférence. Dans les prescrits (Socles de compétences) de Belgique francophone, ce concept est défini comme la mise « en rapport [de] deux ou plusieurs éléments d'un document entre eux [...] pour construire une signification qui n'est pas explicitement donnée dans le texte » (Ministère de la Communauté française, 1999, p. 21). Mobilisé dans l'action, le concept d'inférence est donc redéfini par l'enseignante. Pour elle, comme énoncé lors de l'entretien qui suit la deuxième observation, l'inférence consiste à « *remettre le mot dans son contexte et le comprendre, par rapport au contexte dans lequel il est. Et donner du sens quoi.* » Ainsi, une fois opérationnalisé par l'enseignante, le concept est centré sur certains exemples-clés (les mots-indices, les pronoms personnels...). Par ailleurs, les observations et les entretiens ont montré que l'enseignante semblait privilégier des processus d'inférence textuelle. Julie ne semblait pas mettre l'accent sur les démarches d'inférence impliquant des informations présentes sur des images.

Ces concepts sont-ils en adéquation avec les recommandations issues de méta-analyses comme celle de Higgins et al. (2016)?

Le sujet semble axer son action vers un enseignement explicite de la compréhension. Cela s'observe dans ses pratiques et se retrouve notamment dans la notion de « mot-indice » qu'elle a défini avec ses élèves. Cela nous permet de faire l'hypothèse d'une volonté d'enseigner la compréhension en rendant visibles certains processus de compréhension selon une démarche qui s'approche d'un travail métacognitif.

Par ailleurs, le concept de « connaissance des sons » semble se concrétiser dans l'action par l'utilisation de la lecture oralisée à des fins diagnostiques, ce qui peut également constituer un levier efficace pour l'apprentissage de la lecture-écriture.

En revanche, il semble que certains aspects du modèle opératif de l'enseignante freinent le recours aux activités de production écrite pour enseigner la lecture. Pour elle, l'un est simplement l'outil d'évaluation de l'autre. Par ailleurs, le concept de blocage l'amène à éviter ou à circonscrire les activités d'écriture à des tâches de réponse à des questions. Les indicateurs que l'enseignante prend dans l'action la conduisent à poser comme diagnostic que les élèves sont « stressés » à l'idée de mal orthographier un mot. Ce concept de blocage semble lié à la croyance qu'il faut préserver les élèves et ne pas les placer dans des tâches d'écriture qui les amènent à écrire des mots dont ils ne connaissent pas l'orthographe. Il pourrait être intéressant de déconstruire cette croyance et de lui donner les outils afin de pouvoir aider les enfants à surmonter cette difficulté d'encodage en expérimentant par exemple l'usage de référentiels et le tâtonnement.

Discussion

L'analyse du modèle opératif de cette enseignante donne à voir une certaine singularité dans les modes d'enseignement/apprentissage de la lecture. Que les savoirs d'action et les variables de l'environnement de classe utilisés pour guider son action diffèrent selon les professionnels paraît logique dans un métier dont les caractéristiques des tâches prescrites sont aussi peu définies. En revanche, le rôle souvent inconscient joué par ces concepts pragmatiques ou savoirs d'action nous semble souvent ignoré en formation continue faute de temps accordé à l'analyse de l'activité en contexte. Des travaux tels que ceux de Huart (2010, p. 91) montrent qu'il est néanmoins possible « en partant de pratiques initiales et de représentations liées à ces pratiques » de susciter une modification des modèles opératifs qui intègre d'une part « des apports de connaissances » théoriques nouvelles et, d'autre part, « l'intégration de savoirs professionnels et d'expérience rendus possibles par les interventions des professionnels et par les interactions au sein du groupe ». Cadre d'analyse trop peu exploité dans le monde de la formation des enseignants, la didactique professionnelle vise à optimiser les apports de l'expérience, tout en respectant l'identité du professionnel et les spécificités des situations.

Limite de la recherche

Bien que les démarches d'analyse utilisées aient été choisies notamment pour objectiver l'analyse du chercheur, nous n'avons pas mis en place, dans le cadre de l'analyse de contenu, une technique visant à éprouver la pertinence des catégories formulées par le chercheur, de type codage inversé (Van der Maren, 2001, cité dans Richard, 2006), par exemple. Il est donc possible que ces catégories ne soient pas tout à fait exemptes de la sensibilité du chercheur.

Perspectives de recherche

Il nous semble intéressant de mettre en place des recherches du même type que la présente, concernant également l'enseignement initial de la lecture, mais en intégrant l'analyse de l'effet produit par la mise à jour des concepts organisateurs qui régissent l'activité des enseignants sur l'évolution de leur activité.

Parallèlement, à défaut de constituer une véritable structure conceptuelle liée à l'enseignement de la lecture, puisque l'élaboration d'une telle structure semble difficile dans le cadre du métier d'enseignant (Vinatier, 2013), il serait intéressant d'étudier la pragmatisme sur le long terme de certains concepts

scientifiques par les professionnels pour nourrir la réflexion sur l'enseignement de ces concepts en formation initiale et continue.

Notes

- 1 Notre choix s'est porté sur celui pour lequel nous avons pu dégager le plus d'informations quant au modèle opératif. En d'autres termes, celui dont le modèle opératif est le plus étayé.
- 2 Nous avons en effet observé que les quatre sujets initiaux recouraient régulièrement à des moments d'écriture dans des leçons de lecture (exercices, questions avec réponses par écrit, etc.).
- 3 Cette notion de « mot-indice » qu'elle a développée avec ses élèves désigne les mots du texte qui permettent d'inférer une information.
- 4 Le terme « inférence » renvoie à un concept scientifique qui diffère du sens que lui attribue l'enseignante. Dans la suite des résultats, nous reviendrons sur ce point.

Références

- Clot, Y. et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316. <http://dx.doi.org/10.3917/th.684.0289>
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. <http://dx.doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. Dans *Colloque du Réseau international de recherche en éducation et formation (REF)* (p. 1-11). Repéré à <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348>
- Goigoux, R., Jarlégan, A. et Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 1(19), 9-37.
- Higgins, S., Henderson, P., Martell, T., Sharples, J. et Waugh, D. (2016). *Improving literacy in key stage one: Guidance report*. Repéré à https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Campaigns/Literacy/KS1_Literacy_Guidance.pdf
- Huart, V. (2010). L'intérêt de la didactique professionnelle pour la mise en œuvre d'une pragmatique de formation. *Savoirs*, 23, 73-94. <http://dx.doi.org/10.3917/savo.023.0073>
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lefevre, G. et Murillo, A. (2017). Évolution de l'activité d'enseignement au cours de l'année : analyse à partir de la théorie de la conceptualisation dans l'action. *Éducation et didactique*, 11(3), 73-100. <http://dx.doi.org/10.4000/educationdidactique.2845>
- Leplat, J. (2011). *Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur*. Toulouse : Octarès.
- Ministère de la Communauté française. (1999). *Socles de compétences*. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. et Hopper, M. (2017). *PIRLS 2016: International results in reading*. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED580353>
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle : un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education Sciences & Society*, 2(1), 83-95. Repéré à https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/136
- Pastré, P. (2013). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.

- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198.
<http://dx.doi.org/10.4000/rfp.157>
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prost, A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Repéré à
<http://media.education.gouv.fr/file/93/4/5934.pdf>
- Rappe, J. (2015). *Quelle diversité conceptuelle peut-on observer dans les modèles opératifs de quatre enseignants de deuxième année primaire dans le cadre de l'enseignement de la lecture?* (Mémoire de master inédit). Université de Liège.
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181-207.
 Repéré à
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/srichard_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/srichard_ch.pdf)
- Schillings, P., Dupont, V., Géron, S. et Matoul, A. (2017). *PIRLS 2016 : Note de synthèse*. Repéré à
<http://hdl.handle.net/2268/216693>
- Schillings, P., Géron, S. et Dupont, V. (2017). Étude comparative des pratiques d'enseignement de la lecture en 4^e primaire : des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS 2011. *Forumlecture suisse*, 2017(3). Repéré à
<http://hdl.handle.net/2268/215725>
- Schillings, P., Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A. et Lafontaine, D. (2012). *PIRLS 2011. Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4^e année primaire. Note de synthèse*. Repéré à
http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9687&do_check=
- Schillings, P. et Lafontaine, D. (2013). Les résultats de l'enquête PIRLS sur la lecture en quatrième année primaire : des compétences à mettre à l'étude. *Caractères*, 44, 5-15. Repéré à <https://orbi.uliege.be/handle/2268/145460>
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : Presses universitaires de France.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, 160(numéro spécial : Analyse des pratiques), 71-80.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Pour citer cet article

- Rappe, J., Schillings, P., Depluvrez, Y. et Dejaegher, C. (2018). Analyse du modèle opératif d'un enseignant en deuxième année primaire dans le cadre de l'enseignement de la lecture. *Formation et profession*, 26(3) 81-93.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.475>

Le jeu d'échecs dans les classes du primaire : un moyen ciblé pour développer les habiletés des garçons en résolution de problèmes

Chess in the classroom – a game targeted to boys' problem-solving skills

doi: 10.18162/fp.2018.440

Dominic **Voyer** 
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Michel **Rousseau**
Université du Québec à Trois-Rivières,
campus de Québec

Thomas **Rajotte** 
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Viktor **Freiman**
Université de Moncton, campus de Moncton

Jim **Cabot-Thibault** 
Commission scolaire René-Lévesque

ésumé

Dans cette recherche¹, nous avons voulu vérifier si l'apprentissage du jeu d'échecs à l'école peut avoir un effet sur le développement des habiletés en résolution de problèmes mathématiques des garçons. Pour ce faire, pendant deux ans, nous avons donné des leçons à partir du contexte que procure le jeu d'échecs à 87 garçons du deuxième cycle du primaire. Des analyses répétées multiniveaux ont été menées à la fin de l'étude.

Les résultats des analyses démontrent que les garçons ayant participé à l'intervention ont obtenu de meilleurs résultats en résolution de problèmes qu'un groupe témoin formé de 98 garçons.

Mots-clés

Résolution de problèmes mathématiques, apprentissage du jeu d'échecs, réussite des garçons.

Abstract

In this research, we wanted to test if learning and practicing chess game during school hours may have an effect on boys' mathematical problem solving skills. We have provided chess lessons for two years to 87 boys and 98 other boys took part of the control group. Multilevel repeated analyzes were conducted at the end of the study. Results show that boys who received chess lessons scored better in mathematical problems solving than boys from the control group.

Keywords

Mathematical problem solving, chess learning, boys' achievement.

Introduction

Au courant des années 1990, à l'aube des travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation, Baudelot et Establet (1992) encensaient la réussite québécoise en matière d'égalité des femmes et des hommes en éducation. Selon ces auteurs, le rendement toujours plus élevé des filles permettait au système scolaire canadien de se distinguer sur la scène internationale. Quelques années plus tard, la performance scolaire des filles surpassait celle des garçons dans l'ensemble des disciplines scolaires. En 2016, les données ministérielles ont même relevé que les garçons ont eu un plus faible rendement dans le domaine des mathématiques, une discipline pour laquelle ils obtenaient de manière récurrente de meilleurs résultats que les filles (Brochu, Deussing, Houme et Chuy, 2013; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016). La situation est d'autant plus préoccupante que le sentiment de compétences en mathématiques constitue une des caractéristiques dominantes permettant de prédire les risques de décrochage des élèves (Janosz et al., 2013).

Cet écart de rendement scolaire grandissant entre les garçons et les filles peut s'expliquer par différents facteurs. Parmi ceux-ci, le contexte de socialisation qui s'opère dans l'environnement scolaire et social des élèves est soulevé par certains auteurs (Benkirane, 2009; Royer, 2010). En effet, les garçons s'adapteraient moins bien aux règles strictes imposées à l'école (Royer, 2010; Thériault, 2006) et ils accorderaient plus d'importance au caractère inné de l'intelligence qu'à l'effort (Ministère de l'Éducation, 2004). Dans la classe, les garçons manifesteraient des intérêts différents de ceux des filles. La pression exercée par leur groupe de pairs les amènerait à développer des attitudes anticonformistes, qui perturberaient le climat scolaire (Lajoie, 2003; Thériault, 2006). Ils seraient généralement plus

intéressés par les activités réalisées en groupe (Lemery, 2004), par les activités impliquant un certain degré de risque (Plante, Théorêt et Favreau, 2009), ainsi que par les activités à l'intérieur desquelles la compétition est présente (Lajoie, 2003).

Les pratiques enseignantes pourraient aussi contribuer aux inégalités scolaires et sociales entre les sexes (Lajoie, 2003; Plante et al., 2009). En effet, les attentes du milieu scolaire amèneraient les garçons et les filles à s'investir et à se conduire différemment en fonction de leur sexe. Plus particulièrement, les stéréotypes sexuels inciteraient les garçons à s'affirmer par des comportements nuisibles à leur réussite scolaire (Lajoie, 2003; Royer, 2010). Afin de régler partiellement ce problème, certains auteurs suggèrent de mettre en œuvre une pédagogie différenciée dans la classe. Ces auteurs soutiennent que la prise en considération des caractéristiques individuelles des garçons permet d'améliorer significativement leur réussite (Gurian, Stevens et King, 2008). Par exemple, des approches centrées sur l'expérimentation, plus kinesthésiques, faisant appel à des habiletés visuo-spatiales vont favoriser un meilleur rendement chez les garçons (King et Gurian, 2006).

Parmi les activités qui prennent en compte les caractéristiques et les intérêts des garçons, le jeu d'échecs semble être un outil pédagogique particulièrement intéressant, et ce, à différents égards. Historiquement, le jeu d'échecs a attiré majoritairement les garçons et cet engouement à l'égard de ce jeu perdure encore aujourd'hui (Blanch, Aluja et Cornadó, 2015). En effet, la Fédération internationale des échecs compte 93 % de garçons parmi ses membres (Howard, 2005). Certains auteurs expliquent cet intérêt particulier qu'ont les garçons pour le jeu d'échecs en mentionnant le rôle de certains facteurs biologiques et environnementaux tels que les habiletés cognitives, le raisonnement mathématique ainsi que la possibilité d'actualiser ses habiletés visuo-spatiales (Blanch et al., 2015; Wai, Cacchio, Putallaz et Makel, 2010). De plus, par le contexte plus compétitif qu'il procure, le jeu d'échecs intéresse particulièrement les garçons (Bilalic, McLeod et Gobet, 2007). En plus d'engendrer un environnement positif à l'égard de l'apprentissage (Kovacic, 2012), ce contexte permet de développer la motivation scolaire (Scarano, 2014), le sentiment d'appartenance des élèves à l'égard de leur école ainsi que la qualité de la relation entre l'élève et ses pairs (Rajotte, 2009). De plus, les garçons s'impliqueraient davantage lorsqu'une situation amène un certain niveau de risque, comme ce que propose une partie d'échecs (Grabner, Stern et Neubauer, 2007).

Le jeu d'échecs et les habiletés en mathématiques

Des études, provenant majoritairement du domaine de la psychologie, se sont intéressées aux habiletés cognitives des joueurs d'échecs. Certaines ont particulièrement étudié les habiletés en lien avec les mathématiques et ont conclu que le jeu d'échecs permet de favoriser la capacité à effectuer un raisonnement abstrait (Celone, 2001), à mettre en œuvre un raisonnement non verbal (Pearson, 2008), à développer des habiletés reliées à la numératie (Barrett et Fish, 2011) ou à développer les habiletés visuo-spatiales (Cabot-Thibault, 2013; Noir, 2002).

Par rapport à la résolution de problèmes, Ferreira et Palhares en 2008 ont voulu vérifier si des élèves de la troisième à la sixième année du primaire jouant dans un club d'échecs parascolaire obtiennent de meilleurs résultats en résolution de problèmes mathématiques que des élèves du même âge ne jouant pas à ce jeu. Leur étude a dégagé que les joueurs d'échecs performant mieux en résolution de problèmes que les élèves qui ne pratiquent pas cette activité. Ces auteurs émettent comme hypothèse qu'un

enseignement du jeu d'échecs durant les heures de classe pourrait être bénéfique pour le développement des habiletés en résolution de problèmes mathématiques des élèves.

À ce sujet, plusieurs écoles offrent des cours d'échecs à leurs élèves. Par exemple, dans la province de Québec, certains organismes interviennent activement dans les écoles pour favoriser l'apprentissage à travers le jeu d'échecs. Ils offrent des ateliers de formation à quelque 2 000 élèves de niveau primaire (6 à 12 ans) d'une soixantaine d'écoles réparties dans différentes régions de la province. Cependant, aucune étude longitudinale n'a été réalisée afin de vérifier si l'enseignement du jeu d'échecs durant les heures de classe a un effet positif sur les habiletés cognitives des élèves, notamment en résolution de problèmes. Plusieurs études sur le sujet ont plutôt comparé le rendement d'élèves pratiquant déjà le jeu d'échecs dans des clubs à des élèves ne jouant pas. Ces études montrent que les élèves fréquentant ces clubs d'échecs ont des habiletés mathématiques supérieures aux autres élèves (Ferreira et Palhares, 2008; Garcia, 2008). La question est maintenant de savoir si, en introduisant l'apprentissage et la pratique du jeu d'échecs dans le cursus scolaire, en remplaçant des périodes où la notion est travaillée par des activités à l'aide du jeu d'échecs, nous allons percevoir un effet significatif sur l'apprentissage de la résolution de problèmes mathématiques.

Objectif et questions de recherche

En prenant comme prémisses que le jeu d'échecs est adapté aux caractéristiques et aux intérêts des garçons et en nous appuyant sur les études qui suggèrent que le jeu d'échecs peut avoir des effets positifs sur le rendement des élèves dans les matières scolaires, nous avons voulu mettre à l'épreuve l'hypothèse, notamment énoncée par Ferreira et Palhares (2008), selon laquelle l'apprentissage et la pratique du jeu d'échecs en classe peuvent permettre de solliciter et développer les habiletés en résolution de problèmes mathématiques des garçons. Nous avons ciblé la résolution de problèmes, d'une part parce que cette compétence est au cœur des programmes en éducation et d'autre part parce que le jeu d'échecs pourrait, de par les liens qu'il exige de faire, favoriser son développement.

La présente étude vise donc à répondre à la question suivante : « Dans quelle mesure l'apprentissage du jeu d'échecs dans le cadre scolaire peut-il favoriser le développement des habiletés en résolution de problèmes mathématiques des garçons? »

Contexte théorique

La résolution de problèmes mathématiques

La résolution de problèmes occupe une place importante dans les curriculums scolaires depuis les années 1980 et son importance n'est plus à démontrer même s'il existe des différences sémantiques à son égard dans les ouvrages scientifiques (Martin et Theis, 2009). Le Programme de formation de l'école québécoise en a fait l'une des trois compétences à développer pour la discipline mathématique et le National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000) la présente comme l'un de ses principes fondamentaux.

La résolution de problèmes se voit attribuer une double finalité dans les curriculums scolaires. Elle est vue à la fois comme une habileté à développer et comme un moyen pour développer d'autres connaissances (Freiman et Savard, 2014). Il y a donc l'enseignement *de* la résolution de problèmes et l'enseignement *par* la résolution de problèmes (Voyer et Goulet, 2013).

La résolution de problèmes est un processus [cognitif] complexe comprenant plusieurs étapes. Au cours des 70 dernières années, plusieurs chercheurs ont produit des définitions et des schématisations de ce processus complexe (par exemple : Poirier, 2001; Pólya, 1945; Reusser, 1990; Verschaffel, Greer et De Corte, 2000). Le modèle développé par Verschaffel et al. (2000) comprend les étapes suivantes : compréhension de la situation, construction d'un modèle mathématique, résolution à l'aide du modèle mathématique, interprétation du résultat en fonction de la compréhension de la situation et communication du résultat. Voici une schématisation de ce processus :

251663360251664384251668480251673600251675648251676672

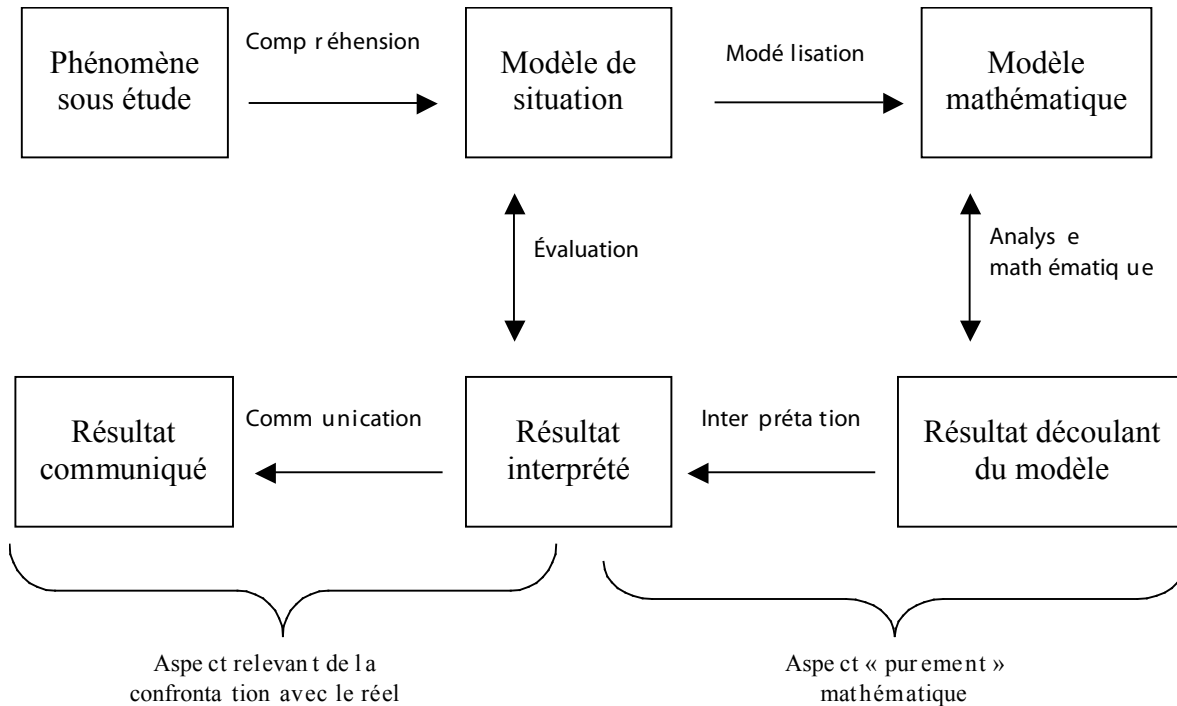


Figure 1

Processus de résolution de problèmes de Verschaffel et al. (2000) traduit par Fagnant, Demonty et Lejong (2003)

Il est à noter que ce processus de résolution de problèmes doit être vu de façon circulaire plutôt que linéaire. Dépendamment de la complexité du problème, des aller-retour entre certaines étapes peuvent survenir. Par exemple, la compréhension initiale du problème peut mener le solutionneur à un modèle mathématique impossible à mettre en place en raison de l'absence de certaines données. À ce moment, le solutionneur retournera à l'étape de la compréhension pour générer un nouveau modèle mathématique.

Le jeu d'échecs et la résolution de problèmes

Le jeu d'échecs peut être considéré comme un moyen d'enseigner la résolution de problèmes. Dans sa thèse, Noir (2002) établit la relation entre la résolution de problèmes échiqués et la résolution de problèmes mathématiques de la manière suivante :

le problème d'échecs s'aborde comme un problème mathématique : analyse des données (les pièces sur l'échiquier, leurs positions, les menaces, protections et combinaisons), énoncé des hypothèses et simulation des coups possibles en déduction, plan logique à suivre [...] Si l'enseignement des mathématiques a pour but essentiel de doter l'enfant d'une capacité de raisonnement et de méthode, le jeu d'échecs est sans aucun doute celui qui peut développer le mieux ses facultés dans ce domaine (p. 4)

Cette relation décrite par Noir (2002) peut être reprise en utilisant le processus de résolution de problèmes de Verschaffel et al. (2000). Pour ce faire, voici un exemple de problème échiquéen pour joueur débutant.

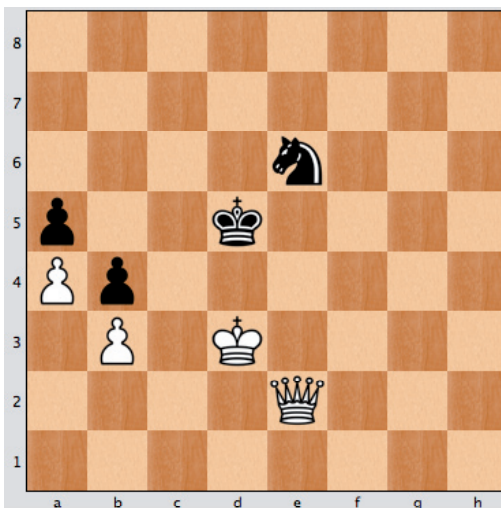


Figure 2

Exemple de problème échiquéen pour débutant : « Trouve le coup des noirs qui permet d'attaquer deux pièces blanches simultanément »

Tableau 1

Légende des pièces du jeu d'échecs

Pièce du jeu d'échecs	Représentation
Cavalier	
Pion	
Dame	
Roi	

Dans le problème présenté, le joueur doit d'abord analyser et comprendre la position présentée. Dans ce cas-ci, il sait que c'est aux pièces noires de jouer et qu'il doit trouver une façon de bouger une pièce pour que celle-ci attaque deux pièces blanches (étape de la compréhension). Par la suite, il utilise ses « savoirs échiqués » (connaissance des règles et de stratégies) pour tenter de trouver la solution (construction d'un modèle mathématique et résolution à l'aide de ce modèle²). Dans l'exemple, le joueur sait, par sa connaissance des règles, que les deux pions noirs situés en a5 et en b4 ne peuvent pas bouger étant bloqués par les pions blancs en b3 et a4. Il pourrait tenter une première solution : bouger son roi en c5. Ce mouvement du roi est permis dans la position, mais lorsque l'on interprète ce coup en fonction de la compréhension du problème, on voit que ce coup de roi ne permet pas d'attaquer deux pièces blanches simultanément (interprétation de la solution en fonction de la compréhension). Cela renvoie donc le joueur à l'étape de construction d'un modèle « échiquéen ». En analysant les coups possibles par le cavalier et en référant à la stratégie de la « fourchette », l'élève bouge son cavalier en f4. Il interprète de nouveau ce coup en fonction de sa compréhension du problème. Comme le roi blanc en d3 et la dame blanche en e2 sont attaqués, cette solution respecte les contraintes du problème. L'élève peut alors communiquer cette solution verbalement, par écrit ou directement sur l'échiquier.

Méthodologie

Participants

Les participants à l'étude provenaient de 11 écoles francophones de la province de Québec. L'échantillon utilisé pour les analyses était composé de 186 garçons de 8-9 ans, soit 87 pour le groupe expérimental et 98 pour le groupe témoin. L'ensemble des écoles impliquées provenait de la Commission scolaire des Chênes. La répartition des écoles au sein des groupes contrôle et expérimental a été effectuée de manière à assurer une homogénéité des niveaux socioéconomiques entre les deux groupes de l'étude. À cet effet, l'indice de milieu socioéconomique et l'indice du seuil de faible revenu tels que rapportés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ont été utilisés afin de former les deux groupes participant à l'étude. Cette considération visait essentiellement à rendre les groupes plus homogènes puisque dans la commission scolaire participante il y avait des différences entre les écoles à cet égard.

Déroulement de l'étude

L'étude a été réalisée sur une période de deux années scolaires. Lors de l'automne de la première année, alors que les participants venaient d'entamer leur troisième année du primaire, la première prise de mesure a été effectuée. À la suite de cette première prise de mesure, les participants du groupe expérimental ont reçu des leçons du jeu d'échecs en classe à raison d'une heure par semaine pendant 30 semaines par année pour un total de 60 heures de cours pour les deux années de l'étude. Durant cette période, tous les participants ont été soumis à trois autres prises de mesure qui ont eu lieu à la fin de la première année, au début de la deuxième et à la fin de la deuxième. Ces prises de mesure ont permis de suivre l'évolution des participants à un test de résolution de problèmes mathématiques sur les deux années du projet.

Déroulement et contenu des leçons

Les 60 heures de leçons du jeu d'échecs ont été offertes en collaboration avec l'Académie d'échecs. Il s'agit d'un organisme à but non lucratif dont la mission est de promouvoir l'apprentissage et la pratique du jeu d'échecs à l'école. Des guides d'apprentissage produits par cet organisme ont aussi été utilisés comme support lors des leçons. Chacune des leçons était divisée en trois parties. La première partie permettait de faire une révision des concepts vus lors de la leçon précédente. Par la suite, un nouveau concept était présenté et des problèmes étaient proposés aux élèves. Finalement, les élèves étaient invités à jouer une partie. Cela se déroulait sous la supervision de l'instructeur qui amenait les élèves à réfléchir sur leur partie et à effectuer des liens avec la théorie présentée préalablement.

Pour ce qui est du contenu, l'ensemble des phases du jeu d'échecs a été abordé à travers les leçons : le fonctionnement des pièces, les ouvertures, le milieu de partie, la tactique et les finales. Étant donné le temps disponible et l'âge des participants, il était utopique de viser l'appropriation de tous les éléments du jeu par les élèves, mais réaliste de leur faire découvrir. De nombreux problèmes semblables à celui présenté à la figure 2 ont été présentés aux élèves tout au long de l'expérimentation.

Devis de recherche et variables impliquées dans l'étude

Afin d'opérationnaliser ce projet de recherche, un devis quasi expérimental impliquant une série temporelle multiple a été utilisé. Il aurait été irréaliste d'opter pour une répartition aléatoire des participants à l'intérieur des groupes expérimental et témoin. Il nous fallait travailler avec différents groupes dans leur classe respective.

La participation (ou non) au programme scolaire d'enseignement des échecs correspondait à la variable indépendante de l'étude. C'est cette variable qui était manipulée par le chercheur. Ensuite, les habiletés en résolution de problèmes mathématiques correspondaient à la variable dépendante de la recherche. C'est cette variable qui, selon nos hypothèses, devait recevoir l'effet présumé de la variable indépendante.

Le test utilisé

Pour mesurer l'habileté à résoudre des problèmes mathématiques, nous avons administré aux élèves, à chacun des temps de mesure, huit problèmes mathématiques. Les problèmes choisis étaient du type « problèmes verbaux » (*word problems*). Selon Verschaffel et De Corte (2008), ces problèmes sont utilisés pour « [...] développer chez les élèves la capacité de savoir quand et comment appliquer les mathématiques de manière efficace [...] » (p. 154). Ces auteurs mentionnent également que ce type de problème sollicite la mise en œuvre d'un processus de résolution de problèmes tel que celui décrit à la figure 1. Comme l'étude s'est déroulée sur une période de deux années scolaires, les problèmes utilisés ont dû être adaptés en fonction du niveau scolaire en mathématiques des élèves. Par exemple, les problèmes utilisés au temps 1 étaient adaptés à des élèves commençant leur troisième année du primaire alors que ceux utilisés au temps 4 étaient adaptés à des élèves terminant leur quatrième année. Les problèmes ont été choisis parmi une banque d'instruments de mesure de la société GRICS. Cette banque de problèmes est habituellement utilisée par les écoles et les enseignants pour produire des tests de mathématiques. Les problèmes retenus n'avaient aucun lien avec le jeu d'échecs. De plus, les problèmes sélectionnés relevaient des principaux domaines des mathématiques associés au curriculum scolaire du primaire, soit : l'arithmétique, la géométrie ainsi que les probabilités et statistiques. Les problèmes administrés ont permis de créer une variable intitulée « rendement en résolution de problèmes ».

Équilibrage des échelles

Puisque les problèmes qui composaient les versions utilisées à chacun des temps de mesure étaient adaptés au niveau scolaire des élèves, le niveau de difficulté d'un test à l'autre pouvait varier et risquait d'avoir pour effet que les différences observées soient des différences reliées au niveau de difficulté variable de chacune des versions. Pour pouvoir comparer les résultats du test à chacune des prises de mesure, certains items étaient les mêmes d'une version à l'autre du test, ces items sont appelés items ancrés. Cette procédure permet l'équilibrage des échelles (*test equating*). L'équilibrage des échelles a pour but de contrôler la différence dans le niveau de difficulté global de chaque version en situant les scores des versions utilisées aux temps 2, 3 et 4 par rapport au niveau de difficulté de la version utilisée au temps 1. Pour les quatre prises de mesure, 26 problèmes différents ont été utilisés au total. Pour les prises de mesure 2, 3 et 4, les tests contenaient deux problèmes présentés lors de la mesure précédente (les items ancrés) et six nouveaux problèmes. L'équilibrage des échelles a été réalisé à l'aide du modèle de Rasch. Les items ancrés ont été utilisés pour permettre de situer les scores des versions des prises de mesure 2, 3 et 4 sur la même échelle de valeurs que la version du temps 1. Ces analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel Winsteps.

Sources d'invalidité contrôlées par le devis

Le devis utilisé, avec quatre prises de mesure et le recours à un groupe témoin, a permis de contrôler différents biais susceptibles d'influer sur l'analyse des données. Dans un premier temps, l'insertion d'un groupe témoin dans le protocole de l'étude a permis de contrôler la source d'invalidité interne associée aux facteurs historiques des participants (Vallerand et Hess, 2000). En effet, bien que certaines

expériences vécues par les participants en dehors de l'intervention mise en place aient pu influencer le rendement aux tests, ces expériences devraient se répartir équitablement entre les participants des deux groupes (Ladouceur et Bégin, 1980). Pour ce projet, cela pourrait se traduire par des activités parascolaires de certains élèves, par des pratiques pédagogiques particulières des enseignants (nous avons 11 enseignants) ou simplement par le projet éducatif de l'établissement scolaire. Conséquemment, afin de nous assurer de la meilleure validité de nos conclusions ainsi que des interprétations qui en découlent, nous devons nous assurer de mettre en place un devis permettant de contrôler, au mieux, les sources d'invalidité.

En utilisant une série temporelle multiple, c'est-à-dire en effectuant plusieurs prises de mesure auprès des participants du groupe expérimental et du groupe témoin, le devis de recherche utilisé a permis de contrôler les sources d'invalidité liée aux expériences antérieures qu'ont les participants avant d'entreprendre le programme d'intervention et à la réactivité à l'égard de l'instrument de mesure (Alain, Pelletier et Boivin, 2000). En effet, bien que les deux groupes n'étaient pas équivalents (puisque'il est très difficile d'effectuer une répartition aléatoire des participants dans le cadre d'une recherche réalisée dans des écoles), la première prise de mesure effectuée a permis de situer le rendement en résolution de problèmes avant d'amorcer l'expérimentation, et ce, afin de comparer l'évolution de cette variable dans les deux groupes tout au long des deux années de l'intervention. De plus, le devis de recherche a aussi permis de contrôler le biais lié à la réactivité à l'égard de l'instrument de mesure. En effet, bien que nous ayons procédé à un équilibrage des échelles et que l'ancrage d'items lors des prises de mesure 2, 3 et 4 puisse avoir influencé le rendement de l'élève en le familiarisant à l'égard de certains des énoncés utilisés, cette influence possible devrait se traduire équitablement dans les groupes témoin et expérimental.

Analyse

Les données manquantes constituent un problème pour la majorité des études longitudinales. Pour la présente étude, les quatre prises de mesure ont été complétées par 109 garçons, ce qui représente 58,6 % de l'échantillon. Parmi les garçons ayant des résultats incomplets, 23 (12,4 %) ont participé à 3 temps de mesure et 53 (28,5 %) à deux temps de mesure.

La plupart des méthodes d'analyses de données comme les ANOVA à mesures répétées ont besoin de toutes les prises de mesure pour fonctionner. C'est donc dire que tous les garçons n'ayant pas répondu à tous les temps de mesure devaient être retirés systématiquement. Cela entraîne une perte de puissance statistique et un biais (Allison, 2001). Pour éviter ce problème, il est possible d'utiliser un modèle de régression multiniveaux pour données longitudinales. Dans ce contexte, les données longitudinales peuvent être représentées comme étant des mesures répétées pour chaque élève. Un aspect intéressant de ce modèle est qu'il n'exige pas nécessairement qu'un élève ait participé à toutes les prises de mesure pour être considéré dans l'analyse. Le modèle utilise plutôt les informations de la base de données pour estimer les paramètres du modèle (Hox, 2000).

Les analyses de régression multiniveaux effectuées ont examiné trois modèles distincts. Le modèle 1, correspondant au modèle de base, inclut uniquement les scores au test obtenus à chacun des quatre temps pour tous les participants. Ce modèle permet de tester si le score en mathématiques change d'une année à l'autre et d'évaluer l'importance de ce changement. Pour le deuxième modèle, la variable « temps » est ajoutée comme prédicteur des mesures répétées. Ce modèle permet d'estimer si le changement dans les scores peut être expliqué par le temps de mesure et si ce changement varie d'un élève à l'autre. En d'autres termes, ce modèle permet de vérifier s'il y a un accroissement linéaire pour chacun des garçons dans le temps et si cet accroissement est variable d'un garçon à l'autre. Si l'accroissement est similaire pour tous les garçons de l'échantillon, le traitement expérimental ne pourra pas avoir eu d'effet. Pour le modèle 3, la variable « groupe » (expérimental ou témoin) a été ajoutée afin de savoir si la variation de l'accroissement des scores en résolution de problèmes mathématiques dépendait du fait d'avoir participé au programme du jeu d'échecs ou non. C'est donc ce troisième modèle qui permet de répondre précisément à notre question de recherche. Les analyses ont été effectuées avec le logiciel STATA/SE version 14.2. La méthode de maximum de vraisemblance a été utilisée pour estimer les paramètres du modèle.

Résultats

La moyenne au temps 1 des élèves du groupe expérimental est similaire à celle du groupe contrôle. Il y a aussi peu de différence observée entre les moyennes des deux groupes au temps 2. Cependant, lors du temps 3 et 4, les élèves du groupe expérimental ont une moyenne supérieure à celle des élèves du groupe contrôle. Bien que le nombre d'élèves varie d'un moment à l'autre du devis, une certaine progression est observée entre la mesure au temps 1 et celle au temps 4 suggérant que les élèves ont amélioré leur compétence en résolution de problèmes entre le début et la fin de cette étude.

Tableau 2

Résultats descriptifs

	Temps 1		Temps 2		Temps 3		Temps 4	
	n	M (É.T.)	n	M (É.T.)	n	M (É.T.)	n	M (É.T.)
Expérimental	79	45,0 (19,1)	81	62,2 (23,6)	74	68,6 (23,6)	70	89,4 (16,5)
Contrôle	76	44,2 (18,3)	81	62,1 (19,6)	75	59,5 (23,5)	73	83,7 (16,9)
Total	156	44,6 (18,6)	162	62,2 (21,6)	150	64,1 (23,9)	144	86,5 (16,9)

Modèle 1

Ce modèle départage la variance totale des scores aux tests en deux types de variance, la variance liée aux différences entre les temps de mesure et la variance liée aux différences entre les élèves. La composante de variance liée aux mesures répétées est de 500,7 et la composante de variance liée aux différences entre les élèves est de 129,9. Ainsi, la proportion de variance liée aux différences entre les élèves est estimée à 21 %. Cela signifie que la variance des scores aux tests est expliquée au quatre cinquième par la variation des scores dans le temps et au un cinquième par les différences entre les

garçons. La valeur de l'intercept du modèle fait référence à la moyenne générale au test pour l'ensemble des 4 temps de mesure, soit 63,3.

Modèle 2

Le facteur temps étant statistiquement significatif, cela signifie qu'un modèle linéaire d'augmentation des scores aux tests de résolution de problèmes permet d'expliquer les différences entre les temps de mesure. Ce modèle linéaire prédit qu'en moyenne les élèves obtiennent 44,4 points au premier temps de mesure. Ce score augmente ensuite en moyenne de 12,8 points à chacun des autres temps de mesure consécutifs.

Modèle 3

Dans ce dernier modèle, la variable « groupe » a été ajoutée pour vérifier si les élèves du groupe expérimental présentent un accroissement plus élevé que ceux du groupe contrôle. Les résultats montrent un effet significatif de cette variable. Le dernier modèle prédit qu'en moyenne, les élèves obtiendront un score de 42,2 points lors du premier temps de mesure. Par la suite, ils augmenteront en moyenne de 12,9 points à chaque temps de mesure. Pour les élèves du groupe expérimental, ceux-ci verront leur accroissement moyen de 4,3 points de plus que ceux du groupe contrôle.

Les garçons du groupe expérimental ont augmenté de 4,3 points de plus que le groupe témoin à chacun des temps de mesure ($p < 0,05$).

Tableau 3

Paramètres du modèle multiniveaux

	Intercept	Temps	Groupe
Modèle 1	63,3 (1,2)	-	-
Modèle 2	44,4 (1,5)	12,8 (0,6)	-
Modèle 3	42,2 (1,9)	12,9 (0,6)	4,3 (2,4)

Discussion des résultats

Les résultats montrent que l'apprentissage du jeu d'échecs en milieu scolaire peut favoriser le développement des habiletés en résolution de problèmes mathématiques des garçons. Sur une perspective longitudinale, les garçons participant ou non au programme scolaire d'enseignement des échecs bénéficient des pratiques courantes d'enseignement et développent leurs habiletés en résolution de problèmes à l'école. Nous avons cependant constaté que l'apprentissage du jeu d'échecs en milieu scolaire permet de constituer un complément significatif à l'enseignement usuel de la résolution de problèmes au primaire. Ce constat se justifie par le fait qu'après deux ans, les garçons du groupe expérimental obtiennent un rendement en résolution de problèmes plus élevé que celui observé chez les garçons du groupe témoin.

Ces résultats viennent appuyer l'hypothèse avancée par Ferreira et Palhares (2008) selon laquelle un enseignement du jeu d'échecs en classe est bénéfique pour le développement des habiletés en résolution de problèmes des élèves. Aussi, ces résultats appuient l'initiative des écoles à offrir des leçons du jeu d'échecs durant les heures de mathématiques au primaire.

Nous expliquons ce résultat par le fait que le jeu d'échecs présente des conditions de résolution de problèmes véritables qui se rapprochent de ce qui est attendu en classe de mathématiques lors d'activités de résolution de problèmes. En effet, tel que présenté dans le contexte théorique, le processus de résolution de problèmes mathématiques peut être utilisé pour résoudre des problèmes échiqués. Des études complémentaires, possiblement qualitatives, pourraient maintenant mieux étudier la façon dont la résolution de problèmes échiqués contribue aux habiletés en résolution de problèmes mathématiques. Il serait notamment pertinent de s'intéresser à l'installation et à la rétention des effets que procure le jeu d'échecs sur la résolution de problèmes mathématiques. Nos résultats montrent qu'un temps d'installation a été nécessaire avant de percevoir les effets aux temps 3 et 4. Se pourrait-il que la phase d'apprentissage liée au contexte du jeu (fonctionnement de l'échiquier, règles de déplacement des pièces, etc.) ait été un investissement à plus long terme? Qu'en serait-il d'une utilisation du jeu d'échecs plus soutenue à plus long terme? Autant de questions auxquelles nous ne pouvons répondre pour l'instant mais qui ouvrent à de nouvelles études.

Nos résultats appuient l'idée que le jeu d'échecs pourrait être utilisé comme moyen pédagogique complémentaire aux activités habituelles de résolution de problèmes vécues en classe, particulièrement chez les garçons. Afin de maximiser le potentiel d'apprentissage de la résolution de problèmes par le jeu d'échecs, l'enseignant pourrait expliciter aux élèves ce parallèle entre résoudre un problème mathématique et résoudre un problème échiquéen. En plus de l'aspect motivationnel relaté par les enseignants que permet d'engendrer le jeu d'échecs, il s'agit d'un contexte qui permet de résoudre des problèmes sans faire intervenir l'habileté en lecture, celle-ci pouvant être une embuche supplémentaire dans l'apprentissage de la résolution de problèmes, et ce, particulièrement pour les garçons. Le jeu d'échecs nous apparaît donc comme un contexte pédagogique différent et pertinent pour amener la résolution de problèmes en classe, un contexte qui est par ailleurs bien adapté aux garçons.

Conclusion

Au Québec, les récentes données ministérielles ont démontré que les garçons accusent maintenant un retard dans l'ensemble des disciplines scolaires par rapport aux filles, et ce, même en mathématiques, un domaine à l'intérieur duquel les garçons se distinguaient auparavant (Brochu et al., 2013; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016). Certaines études avancent que cette situation peut être attribuable au fait que l'école ne soit pas adaptée aux caractéristiques des garçons telles que la compétitivité, le goût du risque et l'attrait pour les activités kinesthésiques. À ce sujet, le jeu d'échecs rejoint les caractéristiques des garçons. Malheureusement, peu de données sérieuses sont disponibles pour évaluer les effets de l'utilisation du jeu d'échecs en classe. Par cet article, nous contribuons à montrer que l'apprentissage et l'utilisation du jeu d'échecs en classe peut permettre de développer des habiletés en résolution de problèmes mathématiques chez les garçons. Considérant le rôle prépondérant des habiletés en mathématiques dans la réussite scolaire, nous voyons dans le jeu d'échecs un outil pédagogique à exploiter. Nous pensons qu'il serait possible de tirer profit du potentiel d'apprentissage

de cet outil en valorisant la mise en œuvre d'interventions se rapportant à l'utilisation du jeu d'échecs dans le milieu scolaire, et ce, pour remplacer des activités habituelles. Certains manuels scolaires ont déjà exploité cette avenue par le passé, mais d'une façon très ponctuelle. Une utilisation plus soutenue pourrait selon nous favoriser le rendement des garçons en mathématiques et par conséquent contribuer à la qualité du lien affectif qu'ils entretiennent avec l'école. Dans cette même voie, une recension de stratégies d'enseignement alternatives de la résolution de problèmes et d'autres notions qui seraient mieux adaptées aux garçons pourrait selon nous être une suite intéressante au travail amorcé ici.

Notes

- 1 Cette étude a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
- 2 Dans le cas d'une partie d'échecs, le « modèle mathématique » sera bâti à l'aide des savoirs « échiquiens » plutôt que mathématiques.

Références

- Alain, M., Pelletier, L. G. et Boivin, M. (2000). Les plans de recherche expérimentaux. Dans R. J. Vallerand et U. Hess (dir.), *Méthodes de recherche en psychologie* (p. 137-170). Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Allison, P. D. (2001). *Missing data: a Sage University papers series on quantitative applications in the social sciences* (n° 07-136). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Barrett, D. C. et Fish, W. W. (2011). Our move: Using chess to improve math achievement for students who receive special education services. *International Journal of Special Education*, 26(3), 181-193. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ959011.pdf>
- Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles!*. Paris : Seuil.
- Benkirane, K. (2009). *Culture de la masculinité et décrochage scolaire des garçons au Québec*. Paris : L'Harmattan.
- Bilalic, M., McLeod, P. et Gobet, F. (2007). Personality profiles of young chess players. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 901-910. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.025>
- Blanch, A., Aluja, A. et Cornadó, M.-P. (2015). Sex differences in chess performance: Analyzing participation rates, age, and practice in chess tournaments. *Personality and Individual Differences*, 86, 117-121. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.06.004>
- Brochu, P., Deussing, M.-A., Houme, K. et Chuy, M. (2013). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en mathématiques, en lecture et en sciences : premiers résultats de 2012 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans*. Repéré à http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/318/PISA2012_CanadianReport_fr_Web.pdf
- Cabot-Thibault, J. (2013). *L'effet de l'apprentissage du jeu d'échecs dans le cadre scolaire sur le développement du sens spatial d'élèves du premier cycle du secondaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski). Repéré à <http://semaphore.uqar.ca/939>
- Celone, J. (2001). *The effects of a chess program on abstract reasoning and problem-solving in elementary school children: A thesis submitted to the school of graduate studies in partial fulfillment of the requirement for the degree of master of science* (Mémoire de maîtrise). Southern Connecticut State University, New Haven, CT.
- Fagnant, A., Demonty, I. et Lejong, M. (2003). La résolution de problèmes : un processus complexe de « modélisation mathématique ». *Informations pédagogiques*, 54, 29-39.
- Ferreira, D. et Palhares, P. (2008). Chess and problem solving involving patterns. *The Mathematics Enthusiast*, 5(2-3), 249-256. Repéré à <http://scholarworks.umt.edu/tme/vol5/iss2/8>

- Freiman, V. et Savard, A. (2014). Résolution de problèmes en mathématiques. *Éducation et francophonie*, 42(2), 1-6.
<http://dx.doi.org/10.7202/1027902ar>
- Garcia, N. V. (2008). *Scholastic chess club participation and the academic achievement of hispanic fifth grade students in south Texas* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3309547)
- Grabner, R. H., Stern, E. et Neubauer, A. C. (2007). Individual differences in chess expertise: A psychometric investigation. *Acta Psychologica*, 124(3), 398-420. <http://dx.doi.org/10.1016/j.actpsy.2006.07.008>
- Gurian, M., Stevens, K. et King, K. (2008). *Strategies for teaching boys and girls: Secondary level*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Howard, R. W. (2005). Are gender differences in high achievement disappearing? A test in one intellectual domain. *Journal of Biosocial Science*, 37(3), 371-380. <http://dx.doi.org/10.1017/S0021932004006868>
- Hox, J. J. (2000). Multilevel analysis of grouped and longitudinal data. Dans T. D. Little, K. U. Schnabel et J. Baumert (dir.), *Modeling longitudinal and multilevel data: Practical issues, applied approaches, and specific examples* (p. 15-32). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans – Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*. Québec, QC : Institut de la statistique du Québec.
- King, K. et Gurian, M. (2006). With boys in mind / Teaching to the minds of boys. *Educational Leadership*, 64(1), 56-61. Repéré à <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept06/vol64/num01/Teaching-to-the-Minds-of-Boys.aspx>
- Kovacic, D. M. (2012). Ajedrez en las escuelas. Una buena movida. *Psiencia, revista latinoamericana de ciencia psicológica*, 4(1), 29-41. Repéré à <http://www.psiencia.org/ojs/index.php/psiencia/article/view/87>
- Ladouceur, R. et Bégin, G. (1980). *Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales*. Saint-Hyacinthe, QC : EDISEM.
- Lajoie, G. (2003). *L'école au masculin : réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Québec, QC : Septembre.
- Lemery, J.-G. (2004). *Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir*. Montréal, QC : Chenelière McGraw-Hill.
- Martin, V. et Theis, L. (2009). Les élèves à risque au cœur d'une activité de résolution de problèmes : l'exemple des probabilités. Dans *Actes du Colloque International Espace Mathématique Francophone* (p. 1119-1129). Repéré à <http://fastef.ucad.sn/EMF2009/Groupes%20de%20travail/GT8/Microsoft%20Word%20-%20Martin%20et%20Theis-EMF2009.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2004). *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective. Rapport synthèse*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/reussite_garcon.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Examens et épreuves : tableau 4 – résultats par matière, selon certaines variables, pour la session de juin 2014*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA : NCTM.
- Noir, M. (2002). *Le développement des habiletés cognitives de l'enfant par la pratique du jeu d'échecs : essai de modélisation d'une didactique du transfert* (Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2). Repéré à <http://www.theses.fr/2002LYO20023>
- Pearson, T. R. (2008). *The effects of learning to play chess on the nonverbal reasoning abilities of grade 5 students* (Mémoire de maîtrise). Nipissing University.
- Plante, I., Théorêt, M. et Favreau, O. E. (2009). Student gender stereotypes: contrasting the perceived maleness and femaleness of mathematics and language. *Educational psychology*, 29(4), 385-405. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410902971500>
- Poirier, L. (2001). *Enseigner les maths au primaire. Notes didactiques*. Montréal, QC : ERPI.

- Pólya, G. (1945). *How to solve it: a new aspect of mathematical method*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Rajotte, T. (2009). *L'effet d'un programme scolaire d'enseignement des échecs sur le développement des habiletés en résolution de problèmes mathématiques et sur le sentiment d'appartenance des élèves de cinquième année du primaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski). Repéré à http://semaphore.uqar.ca/207/1/Thomas_Rajotte_novembre2009.pdf
- Reusser, K. (1990). From the text to situation to equation: Cognitive simulation of understanding and solving mathematical word problems. Dans H. Mandl, E. De Corte, S. N. Bennett et H. F. Friedrich (dir.), *Learning and instruction: European Research in an International Context* (vol. 2, p. 477-498). Oxford : Pergamon Press.
- Royer, É. (2010). *Leçons d'éléphants : pour la réussite des garçons à l'école*. Québec, QC : École et comportement.
- Scarano, C. F. (2014). *Perfiles motivacionales de niños que participan del Programa Ajedrez en la Escuela* (Thèse de doctorat, Universidad de la República Uruguay). Repéré à http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_camila_freire.pdf
- Thériault, J. (2006). *Pour mieux accompagner les garçons à l'école : miser sur des différences liées au genre*. Montréal, QC : Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire.
- Vallerand, R. J. et Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Verschaffel, L. et De Corte, E. (2008). La modélisation et la résolution des problèmes d'application : de l'analyse à l'utilisation efficace. Dans M. Crahay, L. Verschaffel, E. De Corte et J. Grégoire (dir.), *Enseignement et apprentissage des mathématiques. Que disent les recherches psychopédagogiques?* (p. 153-176). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.craha.2008.01.0153>
- Verschaffel, L., Greer, B. et De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. Lisse : Swets & Zeitlinger.
- Voyer, D. et Goulet, M.-P. (2013). La compréhension de problèmes écrits d'arithmétique au regard de l'habileté en lecture d'élèves de sixième année (11 ans). *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 449-513. <http://dx.doi.org/10.7202/1026310ar>
- Wai, J., Cacchio, M., Putallaz, M. et Makel, M. C. (2010). Sex differences in the right tail of cognitive abilities: A 30 year examination. *Intelligence*, 38(4), 412-423. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2010.04.006>

Pour citer cet article

- Voyer, D., Rousseau, M., Rajotte, T., Freiman, V. et Cabot-Thibault, J. (2018). Le jeu d'échecs dans les classes du primaire : un moyen ciblé pour développer les habiletés des garçons en résolution de problèmes. *Formation et profession*, 26(3) 94-108. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.440>

Avis de recherche

Claude Daviau
Commission scolaire de Montréal

doi:10.10.18162/fp.2018.a156

CHRONIQUE • Milieu scolaire

Dans la perspective de l'article *Créer un espace de partage des expériences de collaboration entre les milieux universitaire et scolaire en vue de l'amélioration des pratiques pédagogiques et de gestion en éducation* (Fejzo, Dufour et Daviau, 2018), le présent propos se situe comme étant une réflexion personnelle, sans prétention, relative au domaine de la recherche en général, et plus spécifiquement des besoins du chercheur au regard de ceux du praticien, des retombées des données probantes parfois difficiles à implanter, de l'accès aux résultats dans tous les milieux et de la collaboration entre les institutions universitaires, les établissements et les commissions scolaires ainsi que leurs différents acteurs. Ce point de vue et les constats qui le sous-tendent font référence à un parcours diversifié d'expériences et d'expertise distribuées dans le temps entre l'actualisation des rôles d'enseignant, de conseiller pédagogique, de direction d'établissement, de coordonnateur des ressources éducatives et informatiques, de direction d'un réseau d'établissements primaires et secondaires, de négociateur de convention collective et finalement de direction générale adjointe d'une commission scolaire. Bref, une opportunité de partager un vécu expérientiel en éducation, échelonné sur 32 années et des poussières, empreint de recherches sans pour autant avoir eu une recherche officielle pour soutenir ce vécu!

Sans être exhaustif, attardons-nous à quelques constats observés au cours de ces années. Ces constats pourraient éventuellement être pris en considération dans l'amorce d'une réflexion collective, voire institutionnelle, menant à un changement de culture, ou du moins à son évolution, quant à une collaboration plus efficiente entre les différentes parties prenantes.

Au fil de l'actualisation de ces différents rôles, il m'a été donné d'être aux confins des besoins, notamment d'ordre administratif, et des suivis inhérents à des demandes et projets de recherche émanant des milieux scolaires comme de ceux formulés, la plupart du temps, par les chercheurs universitaires eux-mêmes. Le praticien est un chercheur, au sens propre et figuré, qu'il soit enseignant, conseiller pédagogique ou gestionnaire. Il en sait parfois davantage sur l'objet de la recherche que le chercheur universitaire lui-même, qu'il soit en mesure ou non de l'explicitier et de le justifier en objectivant sa pratique. La recherche en éducation vient souvent légitimer en quelque sorte les bons coups existant dans les pratiques pédagogiques ou les pratiques de gestion. Le praticien et à fortiori ses élèves, seul ou en équipe, est au cœur de la situation de recherche. Malgré cela, il est rarement l'instigateur premier de la demande de recherche. Autrement dit, comment concilier ou prioriser les besoins exprimés par le milieu scolaire (domaines de l'enseignement, de l'accompagnement pédagogique et de la gestion du personnel) au regard des hypothèses de recherche du monde universitaire? Fondamentalement, la question est de savoir si la recherche répond aux besoins des praticiens ou des institutions (à savoir l'école et la commission scolaire), à ceux des chercheurs universitaires ou encore à ceux des deux parties. La combinaison des deux semble parfois déficiente, voire absente.

Quant à un espace de partage d'expériences et de collaboration entre les universités et les commissions scolaires, qui ont à la base comme dénominateur commun un besoin de recherche, la collaboration effective n'est pas nécessairement celle souhaitée en tout ou en partie par les deux instances, du moins en termes de pérennité, d'efficacité, de retombées immédiates et de rayonnement. La plupart du temps, l'espace de partage et de collaboration entre les institutions ou entre les chercheurs et les praticiens est tributaire des modèles organisationnels et opératoires préconisés par les commissions scolaires. Ces modèles sont trop souvent dépendants des personnes concernées par les dossiers de la recherche universitaire, différenciés d'une organisation à l'autre et ne sont pas gages de stabilité dans le temps.

Un autre constat, davantage sous forme interrogative, ressort et semble prendre de l'importance. Pourquoi, au regard de toutes les recherches des trente dernières années, les pratiques pédagogiques, de gestion, organisationnelles, institutionnelles et communautaires (Daviau et St-Pierre, 2007) ont-elles si peu évolué au Québec ou du moins de façon inégale d'une région à l'autre ou d'une école à l'autre, pour ne pas dire d'une classe à l'autre? Peut-on modifier cette situation et y remédier? Beau sujet de recherche! On entend souvent de plus en plus l'expression « recherches probantes » pour inspirer et orienter les pratiques pédagogiques et les pratiques de gestion en milieu scolaire. Pourquoi des recherches qualifiées de probantes ont-elles peu de rayonnement? Pourquoi les résultats semblent-ils parfois extrêmement difficiles à implanter de manière à assurer un effet dans les milieux, par exemple pour tout ce qui concerne le maintien du redoublement ou encore les devoirs? Il y aurait lieu par exemple de s'inspirer des écoles qui ont mis fin aux devoirs, notamment les écoles alternatives, afin de permettre un réel échange sur ce sujet impliquant les parents et le personnel des écoles.

Par ailleurs, il est relativement aisé de constater que l'accès aux résultats de l'ensemble des recherches, toutes universités confondues, demeure problématique pour toutes les commissions scolaires. La communication, la consignation et l'accessibilité des résultats de recherche auprès de l'ensemble des chercheurs est une chose, mais son équivalent auprès du personnel des établissements et des commissions scolaires en est une autre. Savoir où chercher, et quoi chercher, pour le simple commun des mortels sur le plancher de l'école ou d'une commission scolaire, n'est pas nécessairement évident. Cela constitue

une certaine aberration au regard des moyens technologiques de communication actuels. Comment centraliser l'information autrement que par commission scolaire, quand cela se fait, et dépasser une certaine compétition entre chercheurs, parfois d'une même université, et universités? Toute proportion gardée, à une certaine époque pas si lointaine, une des meilleures sources d'informations et de réflexions, teintée de recherches, la plus utilisée par le personnel des commissions scolaires était la défunte revue *Vie pédagogique*. On y trouvait par moments des articles faisant état de recherches, mais aussi et surtout de l'information concernant ce qui se faisait en classe par les praticiens. Cette revue était un grand vecteur de ce qui se tramait en recherche, pour les praticiens, mais surtout une mine d'informations et de réflexions accessibles et vulgarisées. Il y a peut-être là de quoi s'inspirer comme modèle d'accès aux résultats des recherches des collègues universitaires, mais aussi à ceux des praticiens qui font l'école.

En conclusion, l'idée de dresser des ponts entre la recherche et le milieu scolaire, notamment par cette chronique, doit contribuer à permettre aux praticiens d'être accompagnés et soutenus afin de légitimer leurs bons coups en pédagogie et en gestion tout en permettant aux chercheurs de s'en inspirer. Il serait intéressant de poursuivre et d'approfondir la réflexion, tout en diversifiant et en multipliant les lieux et les moyens d'échanges concernant le modèle actuel de collaboration entre les universités et les commissions scolaires. Ainsi, les chercheurs pourraient faire ressortir et faire valoir les bons coups des praticiens, mais aussi et surtout rendre accessibles les résultats de recherches sur l'ensemble du territoire tout en fournissant des pistes d'implantation sur ce terrain fertile qu'est l'école.

Références

- Daviau, C. et St-Pierre, M. (2007). Le renouvellement des pratiques de gestion et de formation des gestionnaires en contexte de réforme. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 97-118). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Fejzo, A., Dufour, F. et Daviau, C. (2018). Créer un espace de partage des expériences de collaboration entre les milieux universitaire et scolaire en vue de l'amélioration des pratiques pédagogiques et de gestion en éducation. *Formation et profession*, 26(2), 106-109. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a147>

Pour citer cet article

- Daviau, C. (2018) Avis de recherche. *Formation et profession*, 26(3), 109-111. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a156>

Intelligence artificielle en éducation : L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ?

Thierry Karsenti
Université de Montréal



doi:10.10.18162/fp.2018.a159

HRONIQUE • Technologies en éducation

Introduction

Des technologies comme Google, Facebook, YouTube ou Wikipédia n'existaient pas il y a 20 ans. Elles font pourtant partie aujourd'hui des outils numériques les plus utilisés au monde. Nous vivons en fait à une époque de mutations rapides où le numérique revêt une influence importante sur l'évolution de l'ensemble des sociétés et affecte de façon significative toutes leurs dimensions économiques, sociales ou culturelles. Dans un monde où la place du numérique s'affirme chaque jour davantage, et où les jeunes sont captivés par les technologies, l'école ne semble avoir d'autres choix que de donner une place de choix au numérique. D'ailleurs, pour un nombre croissant de pays, amener apprenants et enseignants à agir en citoyens numériques éclairés et responsables constitue l'une des principales missions du 21^e siècle. Le Québec, avec son *Plan d'action numérique*¹ lancé en mai dernier, ne fait pas exception à cette tendance planétaire. On peut d'ailleurs y lire que le virage numérique constitue une formidable « occasion de développement et de croissance pour le Québec » (p. 2), en plus de devoir jouer un rôle-clé « dans la réussite éducative de nos jeunes, en leur offrant de nouvelles façons d'apprendre, de communiquer, de partager, de créer et de collaborer, bref en donnant un nouveau souffle à l'école d'aujourd'hui » (p. 5). Ce Plan d'action numérique révèle également que l'usage réfléchi du numérique à l'école est l'occasion de développer la littératie numérique des apprenants et d'assurer leur compréhension de la citoyenneté à l'ère du numérique. On peut enfin y lire la place importante qu'occupe la formation initiale et continue des enseignants dans le virage numérique scolaire entrepris par le

Québec : « *La formation et l'accompagnement des enseignants et du personnel scolaire y occupent donc une place de choix, puisqu'ils sont la pierre d'assise de la mise en œuvre du Plan d'action* » (p. 5).

En 2018, donc, impossible de rester sourds aux transformations sociétales et aux nouvelles avenues que le numérique offre l'éducation. Impossible également de rester indifférents à toute la place que l'intelligence artificielle, souvent abrégée sous le terme IA, gagne dans tous les secteurs de notre société, et ce, même si elle n'a pas encore – officiellement du moins – conquis l'école. Car l'IA y est pourtant bien présente, notamment par le truchement des applications sur les téléphones intelligents ou des moteurs de recherche qu'élèves et enseignants utilisent de façon quotidienne, sans pour autant toujours se poser des questions d'éthique. L'intelligence artificielle fait ainsi désormais partie intégrante de nos vies, et ce, même si elle n'est pas abordée dans le cursus scolaire des élèves ou les programmes de formation des maîtres.

L'objectif de ce texte n'est pas de dresser un portrait de l'intelligence artificielle en éducation. C'est un chantier trop vaste impossible à traiter en quelques pages. Il est plutôt question de montrer qu'il est important de former les futurs enseignants aux rudiments de l'intelligence artificielle en éducation, non pas pour qu'ils soient des experts de ce domaine, mais plutôt pour les préparer à l'école de demain. Il s'agira aussi de les préparer à former les jeunes d'aujourd'hui à participer à l'édification de la société de demain.

Intelligence artificielle : concepts-clés

Même si l'objectif de cette chronique n'est pas de porter un regard exhaustif sur l'intelligence artificielle en éducation, il semble nécessaire de présenter quelques concepts-clés de ce domaine actuel.

Intelligence artificielle

Qu'est-ce que l'intelligence artificielle ? Pour plusieurs, il s'agit d'un domaine d'études ayant pour objet la reproduction artificielle des facultés cognitives de l'intelligence humaine, dans le but de créer des logiciels ou des machines (des robots, des plateformes, etc.) capables d'exécuter des fonctions relevant normalement de celle-ci. L'intelligence artificielle, c'est donc aussi des programmes informatiques – ou des machines comme des robots – en mesure d'apprendre et d'appliquer les connaissances acquises pour résoudre des problèmes. L'IA est donc capable de résoudre des problèmes en apprenant à partir de données, de *patterns*, de modèles. L'intelligence artificielle se retrouve dans plusieurs domaines et applications en éducation, comme nous le verrons plus loin. L'intérêt de l'IA est de décharger l'humain de certaines tâches, parfois plus complexes, en les automatisant.

Big data

Le *big data* est en quelque sorte un écosystème numérique qui permet de recueillir, de transférer, d'archiver et de manipuler des données à profusion. Le lien avec l'intelligence artificielle est important. Les écosystèmes qui recueillent un grand nombre de données permettent aux systèmes qui ont recours à l'IA de les exploiter. Prenons par exemple la plateforme UTIFEN² où quelque 20 000 enseignants du Niger sont inscrits pour recevoir une certification en enseignement, par le biais d'une formation à

distance sur téléphone intelligent. Chacun des apprenants doit compléter de 8 à 12 modules nécessitant chacun près d'une centaine d'actions. Cela fait donc, environ, quelque 20 000 000 de données (ou d'actions) qui peuvent être utilisées pour créer des « patterns » ou modèles, afin de mieux comprendre le parcours des apprenants qui réussissent et ceux qui ne réussissent pas dans cette formation à distance. Le recours à l'IA permet à la plateforme d'apprendre à partir de ces modèles pour pouvoir accroître son efficacité en vue d'assurer la réussite d'un plus grand nombre d'apprenants.

Algorithme

Les algorithmes sont au cœur de l'intelligence artificielle. Il s'agit d'une suite d'instructions visant à définir le comportement d'un système – comme UTIFEN – pour permettre d'obtenir un résultat à partir de données fournies en entrée. Par exemple, les algorithmes sont utilisés dans la reconnaissance automatique d'images, tel que cela est expliqué plus bas.

Machine learning ou apprentissage automatique



Cet aspect de l'intelligence artificielle permet de générer des connaissances de façon automatique en traitant des données recueillies. Avec les connaissances acquises par le système, il est alors possible de créer un modèle ou *pattern* permettant de prendre des décisions. Par exemple, dans le cas de la plateforme d'apprentissage à distance UTIFEN, le système pourrait, à partir

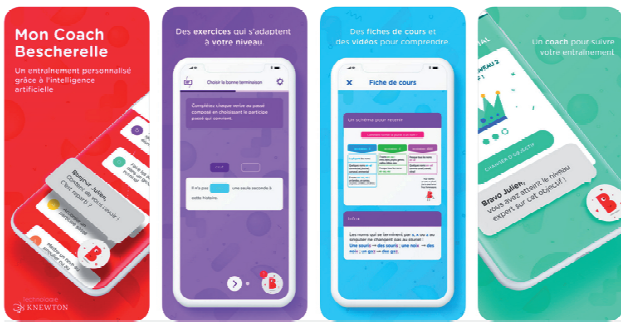
des parcours de réussite et d'échec des apprenants, créer un modèle d'intervention « idéal », qui vise la réussite des apprenants. Cet « apprentissage » pourrait donc permettre à la plateforme d'envoyer de façon automatique, autonome et individualisée des rappels à des moments opportuns aux apprenants pour accroître leurs chances de réussite. Le *machine learning* peut donc, d'une certaine façon, apprendre, sans avoir été préalablement programmé. L'apprentissage automatique profite également à la reconnaissance automatique d'images, comme c'est le cas pour l'application *leafsnap*³ qui fournit une foule d'informations sur les végétaux qui sont photographiés avec une tablette. Dans un contexte où de plus en plus d'écoles équipent les élèves de tablettes, ces types d'applications ont un potentiel cognitif exceptionnel, qui va bien au-delà de la motivation que cela suscite chez les apprenants.

Deep learning ou apprentissage profond

Le *deep learning* ou apprentissage profond, est un apprentissage hiérarchique. On dit que le *deep learning* imite, en quelque sorte, le fonctionnement d'un cerveau humain. Pour la reconnaissance d'images, par exemple, le *deep learning*, fonctionne de la façon suivante. Lorsque l'on cherche une image de chat, un moteur de recherche comme Google attribue plusieurs caractéristiques ou couches à cette requête. Un chat a le contour de sa tête qui a une certaine forme, du poil, un certain type de nez, des oreilles pointues, un tel type de visage, etc. Pour chaque caractéristique, une pondération est apportée. Le logiciel, sans nous le dire, passe par des couches abstraites aux couches de plus en plus concrètes pour pouvoir effectuer des prédictions. En fin de compte, sans avoir vu toutes les images de chats qui existent, Google arrive, en général, à reconnaître tous les chats. Cette avancée de l'IA est importante. Plus besoin de faire tout apprendre aux machines. Une machine peut apprendre et reconnaître, sans avoir nécessairement appris avant. Dans le cas de la reconnaissance faciale, utilisée par exemple dans

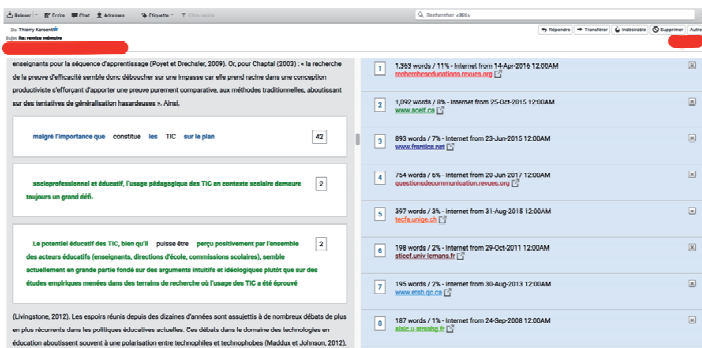
le logiciel Photos d'Apple ou encore par Facebook, le premier niveau va passer par les traits, puis des parties du visage, enfin par des visages types. Ainsi, plusieurs logiciels sont maintenant en mesure de reconnaître des visages en faisant appel au *deep learning*.

Intelligence artificielle : déjà bien présente en éducation, même au Québec et au Canada



L'intelligence artificielle, nous l'avons vu, est déjà très présente en éducation, notamment avec les applications qu'apprenants et enseignants utilisent quotidiennement sur leur téléphone portable, ou encore lorsqu'ils effectuent des recherches sur Internet. L'application Duolingo⁴, avec son système de reconnaissance vocale, et ses plus de 200 millions d'utilisateurs, est un outil numérique doté d'une intelligence artificielle fort présente en éducation. Cette plateforme intelligente d'apprentissage des langues, la

plus populaire au monde, est désormais de plus en plus présente dans les salles de classe où des dizaines de milliers d'enseignants l'utilisent déjà pour améliorer leurs leçons. Son intelligence artificielle permet notamment d'adapter les activités d'apprentissage en fonction de la connaissance actuelle de la langue. Il existe d'autres plateformes pour l'apprentissage des langues, comme Mon Coach Bescherelle⁵ qui est une application d'entraînement à l'orthographe, qui s'adapte au niveau de l'apprenant.



Un nombre croissant d'universités font désormais usage de logiciels ayant recours à l'IA pour détecter le plagiat dans les travaux d'étudiants. C'est le cas, par exemple, du logiciel Turnitin⁶ (de l'anglais, *turn it in*, « remettre [un travail] »), qui a recours à l'IA pour détecter le degré de plagiat d'un travail reçu. L'interface permet de voir, d'un côté, le travail de l'étudiant avec les passages possiblement plagiés et, de l'autre, la source du plagiat, avec même le pourcentage de la source qui se retrouve dans le travail de l'étudiant.

L'apprentissage adaptatif, ou *adaptive learning*, est une autre tendance importante dans le recours à l'intelligence artificielle. Avec l'apprentissage adaptatif, les technologies permettent surtout d'adapter, facilement et de façon dynamique, les parcours d'apprentissage en fonction des besoins et caractéristiques des apprenants. L'apprentissage adaptatif est donc une technique éducative qui fait appel à l'IA pour organiser l'apprentissage, en fonction des compétences ou des besoins individuels de chaque apprenant. Le système peut non seulement varier le contenu en termes de degré de difficulté, mais il peut aussi en ajouter ou en retirer. Des acteurs majeurs de l'éducation comme Pearson⁷ ou McGraw-Hill⁸ se sont d'ailleurs pleinement investis dans ce secteur, en proposant des livres numériques intelligents. Le concept est simple : les parcours d'apprentissage évoluent constamment, selon les réponses fournies par les apprenants, selon leurs besoins, selon leurs caractéristiques, etc.

Même s'il existe encore très peu de plateformes canadiennes ou québécoises qui ont recours à l'intelligence artificielle, notamment à cause des investissements colossaux que cela représente, certaines seront bientôt disponibles, comme c'est le cas pour Classcraft⁹. Créée en 2018, cette plateforme permet aux enseignants de diriger un jeu de rôle dans lequel leurs élèves incarnent différents personnages. Il s'agit d'un outil numérique qui permet de stimuler le travail en équipe, d'améliorer le comportement des élèves en classe et d'augmenter leur motivation. Dans le cadre d'un projet en développement, Classcraft, fort des données recueillies en salle de classe auprès de quelque 2 millions d'utilisateurs, aura bientôt recours à l'intelligence artificielle pour aider les enseignants à gérer de façon plus efficace et automatisée leur enseignement.

26 impacts positifs potentiels de l'arrivée de l'intelligence artificielle en éducation

Nous dressons ici une liste de quelque 26 avantages inhérents au recours de l'intelligence artificielle en éducation.

1. L'IA permet de personnaliser les apprentissages, comme nous avons pu le voir avec UTIFEN et d'autres outils. Il s'agit résolument du plus grand avantage de l'IA en éducation.
2. L'IA peut participer à la réussite scolaire des apprenants, c'est d'ailleurs ce que la plateforme UTIFEN cherche à montrer.
3. L'IA permet de corriger de façon automatique certains types de travaux, offrant ainsi la possibilité aux enseignants d'investir ce temps dans d'autres tâches pédagogiques. Il est certain que les applications – surtout disponibles en anglais – qui corrigent de façon automatique des dissertations ne sont pas encore au point, et que l'intervention humaine est encore nécessaire, mais les progrès des outils de correction automatique sont surprenants.
4. L'IA facilite l'évaluation continue des apprenants. Les expériences d'apprentissage créées tout en ayant recours à l'IA permettront de suivre l'apprenant à travers tout son parcours d'apprentissage, et de connaître avec une précision relative son degré de compétence à un moment précis.
5. L'IA peut permettre aux enseignants d'ajuster certaines parties de leurs cours. C'est ce qu'a mis en place la plateforme Coursera¹⁰, une plateforme de MOOC¹¹, qui informe l'enseignant dès qu'un (trop) grand nombre d'apprenants soumet une mauvaise réponse à une question ou à un devoir.
6. L'IA permet d'implanter des systèmes de tuteurs intelligents dans les plateformes de formation à distance. Il existe de plus en plus de plateformes d'apprentissage à distance où l'on a recours à des tuteurs intelligents. Dans un contexte où cette forme d'apprentissage, de plus en plus mobile, occupe une place importante dans notre société, il s'agit d'un avantage majeur, tant pour les apprenants que pour les formateurs.
7. L'IA transforme la façon dont on interagit avec l'information. Par exemple, sans toujours le savoir, Google adapte les résultats d'une recherche selon notre géolocalisation ou encore nos recherches précédentes. Amazon en fait autant en proposant des achats liés à ce qui a été acheté précédemment. Le système de reconnaissance vocale Siri d'Apple s'adapte à nos besoins et demandes, etc.

8. L'IA accroît les possibilités de rétroactions pour les apprenants, comme c'est le cas avec la plateforme UTIFEN où les apprenants reçoivent des messages textes personnalisés de la plateforme, en lien avec leur parcours d'apprentissage. Avec l'IA, la rétroaction peut être non seulement personnalisée, elle peut être plus rapide, plus fréquente, etc.
9. L'IA facilite l'adaptation du contenu d'apprentissage, comme c'est le cas avec les livres numériques des maisons d'édition Pearson et McGraw-Hill.
10. L'IA amplifie les possibilités de communication et de collaboration entre les apprenants.
11. L'IA permet d'accroître les interactions entre l'apprenant et le contenu d'apprentissage, notamment avec les *chatbots*, ces interfaces de communication entre un humain et un logiciel. Ces *chatbots*, à l'image des enceintes connectées à la maison (HomePod, Amazon Echo, Google Home), comprennent le langage de *l'utilisateur* et sont ainsi en mesure de leur répondre.
12. L'IA peut transformer le travail de l'enseignant en l'amenant, par exemple à jouer un rôle de facilitateur au lieu de transmetteur de contenu. Mais il ne faut pas pour autant se leurrer : le rôle des enseignants demeure central à l'école, et le recours à l'IA ne vient que l'appuyer dans sa tâche complexe.
13. L'IA peut faciliter l'aide aux devoirs, personnalisée, en lien avec les défis scolaires rencontrés par les élèves. Ce serait donc une avenue importante et nécessaire à emprunter pour Allô prof¹², une plateforme dédiée depuis plus de 20 ans à l'aide aux devoirs.
14. L'IA peut aussi permettre d'apprendre plus, notamment en rendant plus agréables et personnalisés les exercices répétitifs.
15. L'IA peut faciliter l'usage de technologies immersives en éducation, comme des environnements d'apprentissage virtuels ou encore des mondes virtuels. Par exemple, l'usage éducatif du jeu *Assassin's Creed* permet aux jeunes d'apprendre l'histoire tout en la vivant (virtuellement), voire en étant le héros d'événements historiques¹³. Les technologies immersives permettent ainsi aux apprenants de vivre des expériences plus riches et plus interactives, ce qui a pour objectif de favoriser directement leur apprentissage.
16. L'IA peut permettre aux écoles de prévenir le décrochage scolaire, notamment à partir des données déjà recueillies auprès des élèves. L'IA permet alors aux écoles d'être informées plus rapidement des élèves à risque et ces dernières seraient ainsi en mesure de leur apporter l'aide adéquate, promptement, et ce, avant qu'il ne soit trop tard.
17. L'IA peut propulser encore plus la popularité des formations à distance, permettant ainsi à des apprenants d'apprendre de n'importe où, n'importe quand, mais aussi dans le cadre de formations faites sur mesure. C'est un peu ce que Duolingo propose avec brio pour l'apprentissage des langues.
18. L'IA peut amener à développer l'autonomie des apprenants, une des missions de l'école.
19. L'IA peut aussi faciliter la gestion de classe des élèves tout en favorisant leur engagement scolaire. C'est du moins le pari que cherche à relever l'équipe de Classcraft.
20. L'IA peut accroître les possibilités de ludification (*gamification*) de l'enseignement, ce qui participe directement à l'engagement des apprenants.
21. L'IA peut faciliter la réalisation de tâches scolaires administratives comme les bulletins, les absences des élèves, etc.

22. L'IA permet de détecter, en partie du moins, l'humeur des apprenants et, ainsi, de fournir des informations importantes à l'enseignant pour qu'il adapte sa pratique.
23. Avec l'IA, la collecte et l'archivage de données prennent une importance capitale en éducation, non seulement pour des questions éthiques, mais également pour des questions éducatives.
24. L'IA peut fournir une aide précieuse aux élèves qui ont des besoins particuliers.
25. Avec l'IA, plusieurs tâches que l'on considère comme importantes en éducation seront automatisées par des systèmes intelligents.
26. Avec l'IA, les robots humanoïdes seront de plus en plus présents dans les salles de classe, non pas pour remplacer des enseignants comme pourraient le laisser entendre certains films hollywoodiens, mais plutôt pour venir aider l'enseignant dans sa tâche¹⁴ combien parfois complexe et chronophage.

Conclusion : quel type de futur souhaitons-nous pour nos écoles ?

Pourquoi préparer les futurs enseignants à l'arrivée de l'IA en éducation ? Pour d'innombrables raisons. Parce que l'IA influence notre vie individuelle et collective et qu'il est nécessaire de développer son esprit critique face à son usage. Parce que former les enseignants à l'IA, c'est aussi en quelque sorte œuvrer à prévenir les dérives potentielles qui pourraient survenir dans un proche futur. Parce que si l'on souhaite réellement que l'IA puisse contribuer à la réussite scolaire de tous les élèves, le rôle des enseignants n'aura jamais été aussi important. Parce que l'arrivée de robots intelligents va transformer les emplois futurs, et qu'il est nécessaire de préparer les élèves à réalité dès l'école primaire. Parce qu'il est important de ne pas laisser ce domaine important aux seules entreprises technologiques. Nous l'avons vu, l'IA est déjà omniprésente en éducation : livres intelligents, moteurs de recherche, applications éducatives, plateformes d'apprentissage, etc. Mais, malgré cette omniprésence à l'école, sous l'entrée intelligence artificielle dans Wikipédia, on ne retrouve pas une seule fois le mot « éducation »¹⁵. Il faut donc se poser la question : quel type de futur souhaitons-nous dans nos écoles ? Des écoles où des entreprises technologiques sont responsables du recours à l'intelligence artificielle en éducation ou plutôt des écoles où élèves et enseignants sont en mesure de poser des questions et d'influencer, de façon constructive, éclairée, responsable et éthique, notre avenir empreint de technologies. L'incursion de l'IA en éducation ne peut résolument être décidée uniquement par ceux qui en profitent sur le plan financier. Son arrivée doit être clairement balisée par différents acteurs éducatifs de notre société tout entière, à commencer par les enseignants et les apprenants. C'est un peu ce que le Québec souhaite faire avec son futur observatoire mondial sur les impacts sociétaux de l'intelligence artificielle et du numérique. Pour Rémi Quirion¹⁶, scientifique en chef du Québec, cette initiative montre qu'en plus d'être un pôle de recherche important dans le domaine de l'IA, le Québec se distingue aussi par sa préoccupation éthique et sociale du développement et de l'application des avancées en la matière. Le projet d'observatoire témoigne du leadership que le Québec entend jouer au regard du développement socialement responsable de l'IA.

Plusieurs experts comme Yoshua Bengio de l'Université de Montréal¹⁷ considèrent que l'IA pourrait représenter un danger si la société ne pose pas de limites aux machines intelligentes et à leurs usages. Mais pour poser des limites, il faut aussi comprendre ce dont il est question. Il est également important que des personnes externes aux communautés technologiques soient impliquées. L'intelligence artificielle fait désormais partie intégrante de nos vies. N'est-il pas grand temps de s'en soucier dans la formation des enseignants qui œuvreront dans l'école de demain ?

Au lieu de considérer l'IA en éducation comme la panacée ou le Saint Graal, il faut plutôt la voir comme un outil à grand potentiel qu'il faut savoir exploiter sur le plan pédagogique. L'un des défis auquel fait face notre système d'éducation confronté à l'arrivée de l'IA est de trouver un juste équilibre entre le maintien de certains aspects traditionnels qui ont fait la richesse de l'enseignement depuis des siècles et la mise à profit des nouvelles possibilités qu'offre l'IA en éducation. Pour ce faire, il ne faut pas se limiter à la seule vision utilitaire de l'IA, mais bien cerner les transformations éducatives qu'elle pourrait alimenter. L'intelligence artificielle ce n'est ainsi pas uniquement pour participer à la réussite scolaire des apprenants, c'est aussi pour mieux tous nous comprendre et nous respecter, entre humains.

Notes

- 1 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- 2 UTIFEN : usage des technologies pour la formation des enseignants du Niger. Voir utifen.org.
- 3 <https://itunes.apple.com/us/app/leafsnap-for-ipad/id433522683?mt=8>
- 4 <https://www.duolingo.com/>
- 5 <https://itunes.apple.com/fr/app/mon-coach-bescherelle/id1300598870?mt=8>
- 6 <https://www.turnitin.com/fr>
- 7 <http://researchnetwork.pearson.com/digital-data-analytics-and-adaptive-learning>
- 8 <http://learnsmartadvantage.com>
- 9 <https://www.classcraft.com/fr/>
- 10 <http://fr.coursera.org>
- 11 Massive Open Online Courses.
- 12 <http://alloprof.qc.ca>
- 13 Voir : Karsenti, T., Bugmann, J. et Parent, S. (2018). *Apprendre l'histoire avec le jeu Assassin's Creed ? Une étude exploratoire menée auprès de 329 élèves du secondaire*. Montréal, QC : CRIFPE.
- 14 Voir par exemple : Karsenti, T., Bugmann, J. et Gros, P-P. (2017). Using Humanoid Robots to Support Students with Autism Spectrum Disorder. *Formation et profession*, 25(3), 134-136. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a135>
- 15 https://fr.wikipedia.org/wiki/Intelligence_artificielle
- 16 Source : Communiqué du Fonds de recherche du Québec, le 30 mars 2018. *Le Québec jette les bases d'un observatoire mondial sur les impacts sociétaux de l'intelligence artificielle et du numérique*.
- 17 Bilodeau, M. (2018). Yoshua Bengio, Monsieur intelligence artificielle. *Québec science*, (janvier-février), 61.

Pour citer cet article

Karsenti, T. (2018). Intelligence artificielle en éducation : L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ? *Formation et profession*, 26(3), 112-119. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a159>

Martine **Peters**
Université du Québec en Outaouais

François **Vincent**
Université du Québec en Outaouais

Tessa **Boies**
Université du Québec en Outaouais

Il est temps de faire la promotion du créacollage numérique!

doi:10.10.18162/fp.2018.a155

HRONIQUE • Intervention éducative

Les stratégies d'écriture utilisées par les étudiants universitaires actuels diffèrent de celles qui étaient privilégiées encore récemment. Ils utilisent une variété d'outils technologiques (ordinateurs, tablettes, téléphones intelligents), des logiciels de traitement de texte et de révision. De plus, le Web leur permet de trouver facilement et rapidement une quantité phénoménale d'information qu'ils peuvent intégrer dans leur propre texte.

L'écriture et la lecture restent au cœur de la réussite universitaire, mais celles-ci peuvent être abordées sous différents angles, comme en témoignent les nombreux concepts dérivés de la littératie : littératie numérique, multimodale, universitaire, critique, informationnelle, etc. Si les compétences concernées et les habiletés qui les soutiennent sont variables et extensives, soulignons particulièrement les compétences informationnelles et scripturales. Ainsi, les compétences informationnelles serviront à chercher, trouver, évaluer et sélectionner l'information pertinente à la rédaction de leur travail. Les compétences scripturales, qui incluent la planification, la mise en texte, la correction et la révision, seront bien utiles pour écrire le travail en faisant des liens intertextuels. Ceux-ci, assurés par la paraphrase et la citation, devront être bien identifiés, tant dans le texte que dans la section des références.

Compétences et stratégies de créacollage numérique

Lorsqu'ils mobilisent ces compétences, les natifs du numérique ont recours à des stratégies de créacollage numérique (SCN) (Peters, 2015) afin de faciliter tout le processus de production d'un travail. Les étudiants qui y ont recours trouveront diverses informations du

Web (texte, images, vidéos, audio, etc.), les tisseront dans leur production et s'assureront de donner leurs références. La nouvelle production sera donc un document original à l'abri de tout soupçon de plagiat.

Malheureusement, c'est ici que le bât blesse. Les étudiants ne sont pas tous bien formés aux SCN et nombreux sont ceux qui, bien souvent inconsciemment, plagient lorsqu'ils rédigent. Ces étudiants doivent être mieux formés, dans les écoles secondaires, les cégeps et les universités afin de ne pas plagier, mais surtout, afin d'apprendre à bien rédiger à l'ère du Web 2.0.

Recherche sur les compétences et les stratégies de créacollage numérique

Dans une étude que nous avons réalisée au Québec, nous avons questionné des étudiants de premier cycle universitaire (N = 878) sur leurs besoins de formations pour développer les compétences et les SCN nécessaires pour produire leurs travaux. En parallèle, nous avons questionné professeurs et chargés de cours (N = 201) sur leurs pratiques d'enseignement relatives aux SCN.

Nos résultats démontrent que, paradoxalement, un parallèle peut être effectué entre ce que les étudiants souhaitent obtenir comme formation et ce que les professeurs considèrent comme devant être acquis avant l'entrée. En effet, les étudiants s'attendent à développer davantage leurs compétences informationnelles et scripturales lors de leur passage à l'université. Or, à l'exception des programmes de langue et de littérature où les habiletés scripturales sont disciplinaires, le développement de la littératie universitaire est considéré au pire comme hors de la responsabilité de l'université, au mieux comme extracurriculaire. Pourtant, malgré la transversalité de cette littératie, nombreux sont les professeurs et chargés de cours qui indiquent que ce n'est pas leur responsabilité de former les étudiants à ces compétences dans le cadre de leur cours disciplinaire, par exemple, de médecine, de comptabilité ou de droit. L'écriture universitaire – et la lecture qu'elle sous-tend – est pourtant non seulement le principal véhicule de vérification des acquis, mais très souvent un critère d'évaluation discriminant.

Stratégies de créacollage peu utilisées

Dans le cadre de notre étude, les étudiants ont identifié les stratégies de créacollage numérique qu'ils utilisaient lors de la production de leurs travaux. Nous nous attarderons à trois d'entre elles, à notre avis sous-exploitées.

Les étudiants mobilisent peu la prise de notes lors de leur recherche d'information. Pourtant, outre les traitements de texte, de nombreux logiciels (*OneNote*, *Evernote*, *CintaNotes*, etc.) sont disponibles et facilitent le copier-coller et la compilation des sources trouvées. Se servir d'un de ces logiciels permettrait aux étudiants de garder des traces au fur et à mesure de leurs recherches, de mieux planifier et d'éviter de perdre leurs sources.

Une deuxième stratégie qui gagnerait à être développée est l'utilisation de la révision de texte avec suivi des modifications (*Word*) pour se faire relire par d'autres étudiants. Celle-ci facilite la corédaction, pratique universitaire fréquente, en permettant une véritable collaboration lors de l'écriture, et ainsi éviter un simple collage de rédaction individuelle, où la cohérence en pâtit la plupart du temps.

Une dernière stratégie qui mériterait d'être utilisée par les étudiants, mais qui malheureusement ne l'est que très peu, est la sauvegarde et la gestion des références avec un logiciel bibliographique (*Endnote*, *Zotero*, *Mendeley*, etc.). Ce type de logiciel permet aux étudiants d'intégrer rapidement et efficacement les références dans leur travail, que ce soit directement dans le texte ou dans la bibliographie.

Former aux stratégies de créacollage numérique

Pourquoi les étudiants n'ont-ils pas recours à ces trois stratégies? Il est fort probable qu'ils ne les connaissent pas, ou qu'ils ne considèrent pas que l'investissement initial d'appropriation ait des retombées significatives pour le reste de leur formation.

Que peuvent faire les professeurs et les chargés de cours universitaires? Essentiellement, s'informer et se former eux aussi aux stratégies de créacollage numérique! Persister à intervenir comme si les pratiques d'écriture n'avaient pas changé est vain, et l'enseignant ne peut que profiter de cette formation, tant comme formateur que comme scripteur. Certains services spécialisés (centre d'aide en écriture, bibliothèque) existent déjà sur les campus universitaires, et leur sollicitation ou leur valorisation ne peuvent qu'être profitables. Les professeurs et les chargés de cours peuvent également offrir des ateliers dans le cadre de leurs cours, modeler les stratégies de créacollage numérique ou tailler les exigences de leurs travaux pour que les étudiants utilisent les stratégies ou les outils imposés.

Nous croyons que cette formation, à l'instar de celles portant sur les autres compétences transversales universitaires, bénéficierait d'une approche-programme, pour faciliter la progression et la cohérence au sein du parcours de formation. Si tous les professeurs et les chargés de cours prenaient en charge une partie de cette formation, les étudiants apprendraient à mieux rédiger, et le plagiat involontaire diminuerait au profit d'une plus grande réussite universitaire.

Références

Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-28. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1878>

Pour citer cet article

Peters, M., Vincent, F. et Boies, T. (2018) Il est temps de faire la promotion du créacollage numérique! *Formation et profession*, 26(3), 120-122. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a155>

Pensée critique et culture informationnelle des étudiants sur Facebook : éléments d'un projet d'étude de cas multiple dans quatre établissements de la francophonie

Florent **Michelot**
Université de Montréal

doi:10.18162/fp.2018.a160

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Des événements récents ont permis de populariser les notions de fausses nouvelles, de post-vérité et de faits alternatifs, amenant la place du Web à être de plus en plus questionnée, car des impacts pourraient en découler sur la société. Or, le milieu éducatif est perméable aux réalités du Web, puisque l'Internet fait partie intégrante du quotidien des apprenants. Le Web social (Internet considéré comme un espace de socialisation; OQLF) apparaît comme une ressource mobilisée spontanément par les étudiants dans leurs travaux (Garrison, 2015). Toutefois, le « réflexe Google-Wikipédia » contourne le moment de prérecherche et de questionnement sur le sujet à l'étude (Serres, 2008, 2010). Ainsi, « repérer, identifier, discerner, évaluer l'origine, la fiabilité, la qualité et la pertinence d'une information est [devenu] l'un des défis les plus cruciaux de l'école » (Serres, 2007, p. 73), pour les élèves et leurs enseignants. Cette préoccupation est d'autant plus importante que l'on sait, depuis longtemps, que la diplomation universitaire et la formation en enseignement n'enlèvent rien à la possibilité d'adhérer à certaines rumeurs, croyances paranormales, ou autres (Boy et Michelat, 1986; Lobato, Mendoza, Sims et Chin, 2014; Mikušková, 2017).

La pensée critique et le renouveau des compétences informationnelles

Dans le contexte actuel, les compétences informationnelles des jeunes, c'est-à-dire leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être dans un contexte d'information (Serres, 2012), sont sujettes à réflexion. Pour mesurer ces compétences, Mittermeyer et

Quirion (2003) ont développé une méthodologie employée au Québec, puis en Belgique et en France. À l'université, les étudiants (incluant les futurs enseignants donc) seraient insuffisamment outillés pour repérer, traiter et évaluer l'information. Aussi, Thirion et Pochet (2008) et Ballarini-Santonocito et al. (2015) ont fait ressortir que les compétences informationnelles des étudiants français, avant leur arrivée à l'université, et belges, à leur arrivée à l'université, étaient faibles ou fragmentaires. Ces résultats ont été corroborés, notamment au Québec (Simard, 2017).

Émergents dès les années 1970, les modèles de compétences informationnelles définissent les « habiletés requises pour reconnaître le moment où l'on a besoin d'information, ainsi que pour localiser, évaluer et utiliser avec efficacité » celle-ci (ACRL, 2000, p. 2). La question de leur mise en œuvre se pose. Pour notre recherche doctorale, nous avons ainsi pu identifier et étudier plus de 150 référentiels ou analyses de référentiels qui abordent les compétences informationnelles dans le monde (en français, anglais, espagnol, allemand, etc.). Le concept de métalittératie, qui tient compte du caractère réseauté de l'information contemporaine (Mackey et Jacobson, 2011), fait le pont entre les différents modèles de compétences informationnelles dans les différents espaces médiatiques. La métalittératie met l'accent sur l'évaluation : une personne ayant une culture informationnelle sait « évaluer l'information avec [des stratégies] de pensée critique et d'analyse » (Mackey et Jacobson, 2011, p. 70).

Le contexte informationnel changeant et l'arrivée de fausses nouvelles, promues par des personnalités ou des médias grands publics, a un poids considérable sur la société. Surtout, les nouvelles bases sur lesquelles se développent les référentiels de compétences informationnelles impliquent d'étudier les stratégies de pensée critique. L'angle de la métalittératie devient déterminant, car la pensée critique est un processus rigoureux de conceptualisation, application, analyse, synthèse ou évaluation active et habile de l'information (Scriven et Paul, 1987). Pour Halpern (1999), la pensée critique repose sur l'utilisation intentionnelle de compétences cognitives ou de stratégies augmentant la probabilité d'un résultat souhaitable. Elle est ciblée, raisonnée et orientée vers un but.

Pistes de réflexion et étapes à venir

L'objectif de notre recherche sera d'interpréter les pratiques de pensée critique des étudiants qui débutent leur parcours dans l'enseignement supérieur dans une activité de formation sur Facebook. Notre projet contribuera donc à apporter un regard empirique nouveau sur les compétences informationnelles, plus spécifiquement sur l'évaluation de l'information, en alliant le concept de métalittératie et les stratégies de pensée critique.

Cette recherche débutera par une phase quantitative où il s'agira notamment de mesurer les compétences en pensée critique des étudiants, notamment vis-à-vis de leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à cet égard et vis-à-vis de la littératie informationnelle. Trois questionnaires nous permettront ainsi de discuter le caractère prédictif ou non du SEP sur les performances en pensée critique. Grâce à cette 1^{re} phase, nous ouvrirons ensuite une phase qualitative avec environ cinq étudiants par pays. Il s'agira d'examiner et d'évaluer la mise en œuvre des stratégies de pensée critique utilisées par les apprenants, relativement à la mobilisation des compétences métalittératiques. En pratique, nous les inviterons à prendre part à une activité scolaire en ligne quasi-authentique où ils seront amenés à débattre et argumenter. Enfin, nous chercherons à entrevoir des facteurs de nature culturelle ou scolaire dans les pratiques reliées à la métalittératie et à la pensée critique.

Sur le plan scientifique, les études sur les stratégies de pensée critique sur le Web sont à étoffer. Ce projet permettra de comparer la pensée critique des apprenants telle que mesurée et déclarée « hors contexte », avec celle qui est observable en contexte d'activité pédagogique en ligne. Ce projet fournira des données prolongeant la réflexion sur la pensée critique dans les espaces numériques. Le choix du Québec, de la France et de la Belgique comme terrains prolongera le travail de comparaison dans la francophonie quant aux compétences informationnelles des apprenants. Surtout, les systèmes de formation des futures enseignantes au Québec et en France sont assez divergents, tandis que le système belge combine certains aspects des deux autres : cette comparaison internationale sera une opportunité pour étudier l'impact de traditions de formations différentes.

Dans notre contexte numérique changeant, l'étude permettra de voir comment ces compétences se traduisent en matière de stratégies pour bonifier les référentiels de compétences informationnelles en construction.

Bibliographie

- Association of College and Research Libraries. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*.
- Ballarini-Santonocito, B.-S., Ivana, Cardona, N., Chasme, G., Duplessis, P., Ernoult, M. et Schlosser, C. (2015). *Enquête diagnostique des connaissances en information-documentation des élèves du secondaire en France* (p. 252). Paris, France : FADBEN.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Boy, D. et Michelat, G. (1986). Croyances aux parasciences : dimensions sociales et culturelles. *Revue française de sociologie*, 27(2), 175-204.
- Garrison, D. R. (2015). *Thinking Collaboratively: Learning in a Community of Inquiry*. Routledge.
- Halpern, D. F. (1999). Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker. *NDTL*, 1999(80), 69-74.
- Lobato, E., Mendoza, J., Sims, V. et Chin, M. (2014). Examining the Relationship Between Conspiracy Theories, Paranormal Beliefs, and Pseudoscience Acceptance Among a University Population. *Appl Cogn Psychol*, 28(5), 617-625.
- Mackey, T. P. et Jacobson, T. E. (2011). Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. *College Research Libraries*, 72(1), 62-78.
- Mikušková, E. B. (2017). Conspiracy Beliefs of Future Teachers. *Current Psychology*, 1-10.
- Mittermeyer, D. et Quirion, D. (2003). *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises* (p. 108). Montréal, Québec : CREPUQ.
- Scriven, M. et Paul, R. (1987). Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking. Communication présentée au 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform.
- Serres, A. (2007). Questions autour de la culture informationnelle. *Questioning the Information Literacy Concept*, 31(1), 69-85.
- Serres, A. (2008). L'école au défi de la culture informationnelle. Dans *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle* (p. 41-70). Paris, France : Lavoisier.
- Serres, A. (2010, 9 avril). Les étudiants et Wikipedia (suite et fin). *UrfistInfo*. Billet. Repéré à <https://urfistinfo.hypotheses.org/1514>
- Serres, A. (2012). *Dans le labyrinthe: évaluer l'information sur Internet*. Caen, France : C&F éditions.
- Simard, S. (2017). Étude exploratoire des facteurs influant sur l'intention des futurs enseignants de développer les compétences informationnelles des élèves.
- Thirion, P. et Pochet, B. (2008). *Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique: rapport de synthèse* (p. 31). Bruxelles, Belgique : CICFB et EduDOC.

Pour citer cet article

Michelot, F. (2018). Pensée critique et culture informationnelle des étudiants sur Facebook : éléments d'un projet d'étude de cas multiple dans quatre établissements de la francophonie. *Formation et profession*, 26(3), 123-125.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a160>

Les effets délétères du virilisme de jeunes élèves

Denis Jeffrey 
Université Laval

doi:10.18162/fp.2018.a152

CHRONIQUE • Éthique en éducation

On pourrait penser que les conduites violentes de virilité, dans les sociétés de l'égalité des sexes, étaient sur leur déclin. Que les hommes étaient disposés à se réconcilier avec l'univers féminin. Mais force est de croire que nombre d'hommes ont établi leur quartier dans le virilisme. Pensons notamment aux fanatiques du football qui forment des hordes de hooligans, aux courants de l'extrême droite composés essentiellement d'hommes à la virilité exacerbée ou encore aux soldats de l'État islamique qui bénéficient de l'esclavage sexuel des femmes. Le virilisme contemporain se manifeste par la domination des hommes sur les femmes, mais plus encore par le désir masculin de différenciation radicale avec l'univers féminin. Nous pensons que le virilisme est susceptible d'éclairer le rapport négatif à l'école de plusieurs jeunes garçons.

Le virilisme scolaire

Des élèves coincés dans une problématique d'hypervirilité préfèrent en finir le plus tôt possible avec l'école. Ils n'arrivent pas à se sentir bien dans leur rôle d'élève. L'univers scolaire ne les stimule pas. Ils adhèrent à des représentations négatives de la réussite scolaire. Leur culture viriliste est incompatible avec le goût d'apprendre. Ils croient erronément que la vie intellectuelle est pour l'élite et que l'amour de l'école est un sentiment féminin. Il y a donc lieu de s'intéresser aux effets délétères de leurs pratiques virilistes.

Le mot *virilité*, qui provient de *vir*, signifie homme, mais aussi, force, courage et vaillance (Corbin, Courtine et Vigarello, 2011). La virilité est traditionnellement associée à la puissance sexuelle, à la force physique, aux valeurs guerrières et à la domination sur les femmes. Les conduites de virilité procurent aux hommes le sentiment d'appartenir à l'identité masculine. La virilité demeure un enjeu risqué, car les hommes doivent la faire reconnaître par d'autres hommes (Badinter, 1992). Un homme n'est jamais définitivement assuré sur sa virilité. Elle n'est jamais acquise et doit continuellement être prouvée. En fait, l'inquiétude masculine est ontologique à l'égard de sa virilité. C'est pourquoi Pierre Bourdieu écrit : « Le privilège masculin est aussi un piège [car elle impose] à chaque homme le devoir d'affirmer [...] sa virilité [...] au nom de l'honneur, sous le regard du groupe viril, craignant de perdre la face, l'admiration du groupe » (1998, p. 27).

Les concepts d'hypervirilité et de virilisme utilisés ici renvoient aux qualités, attributs et ressentis des garçons qui cherchent à montrer à tout prix, souvent par des conduites violentes, qu'ils n'ont rien de féminin. Ceux-ci affirment exagérément leur masculinité en faisant valoir qu'ils n'appartiennent pas à l'univers des femmes. Ces jeunes se sentent virils lorsqu'ils ont des attitudes, des manières d'être, des gestes, des désirs qui montrent qu'ils ne sont pas des femmes (Jeffrey, 2012). En somme, ces garçons considèrent que leur virilité est sauve tant qu'ils ne sont pas associés à quelque chose de féminin. Ils sont prêts à tout pour prouver qu'il n'y a rien de féminin en eux. C'est peu dire que leur rapport au féminin, à la féminité et aux femmes est problématique.

Ces jeunes qui proviennent majoritairement des classes populaires cherchent l'autorité d'un chef pour les mener. Il est connu que les classes populaires sont plus conservatrices et plus enclines à perpétuer les stéréotypes du genre. Les jeunes virilistes veulent des réponses définitives à leurs multiples questions existentielles. La culture réflexive les déstabilise. Ils vont aisément intégrer un groupe radical, soit-il politique, sportif ou religieux (Jeffrey, 2017). Leur virilisme est une sorte de carapace censée protéger leur fragilité et leurs blessures intérieures. Ces jeunes refusent l'introspection, le regard intérieur, la culture de l'intériorité. Ils prennent plaisir à cultiver des images virilistes qui vitalisent leur narcissisme de groupe. Ils refusent les acquis de la société égalitaire et font la promotion des stéréotypes de la masculinité patriarcale. Ces garçons de l'hypervirilité ont peur d'apparaître devant d'autres garçons comme faibles, efféminés, impuissants et homosexuels. Cette peur témoigne du coup de leur mal de vivre.

Ces jeunes garçons construisent donc leur identité masculine par opposition avec l'identité féminine (Héritier, 1996). S'ils considèrent que les femmes aiment danser, alors ils ne danseront pas. S'ils pensent que les filles sont dociles, alors ils seront rebelles. Ils affirment et ressentent leur virilité par l'entremise de pratiques de différenciation extrême avec le féminin. En fait, avec des représentations très stéréotypées qu'ils ont de la féminité. Ils se sentent obligés de continuellement prouver leur virilité aux yeux de leurs pairs, comme s'ils n'en étaient eux-mêmes jamais tout à fait convaincus.

Cet imaginaire de l'hypervirilité est hérité d'un patriarcat qui impose une logique de la domination masculine. Le sentiment de virilité outrancier, dès lors, se renforce dans les situations où un garçon est en position de domination sur les filles et sur d'autres garçons. Pour les jeunes virilistes, les garçons les plus vulnérables se retrouvent du côté féminin. Les élèves le moins efféminés sont stigmatisés. Les virilistes s'acharnent sur les garçons qui sont les plus sympathiques aux femmes et au monde scolaire. Pour eux, une femme est un objet sexuel voué à leur plaisir. Ils croient que leurs attitudes viriles

sont des éléments de séduction qui intéressent toutes les femmes. Ils placent, comme nous le verrons, le monde scolaire du côté du féminin.

Le virilisme scolaire

L'hypothèse retenue ici est que plus un jeune garçon se conforme à un stéréotype masculiniste (Blais et Dupuis-Déri, 2018), plus il met en scène des comportements qui montrent une aversion de l'école considérée par eux comme féminine. Jean-Claude Saint-Amant avait réalisé que plus les jeunes garçons se conforment à des stéréotypes masculins virilistes, moins ils performant à l'école : « le conformisme de certains garçons sur le plan de leurs représentations des identités de sexe les amène, dans la pratique, à reléguer au second plan les attitudes et comportements associés à la réussite éducative » (2007, p. 62). Ils vont développer un discours et des pratiques anti-scolaires. Certains d'entre eux iront jusqu'à manifester une aversion de l'école et des apprentissages. Les plus radicaux dans le virilisme diront que les études sont pour les filles, les nerds, les bolés. Les garçons qui aiment lire et écrire leur servent de repoussoir. L'école est en effet pour eux un antre féminin dont ils cherchent à s'exclure le plus tôt possible. En somme, ils vont déconsidérer les études et les qualités de ceux qui réussissent avec brio leur scolarité. Ils refusent de mettre des efforts au travail pour apprendre. Les jeunes virilistes qui réussissent soutiendront qu'ils n'ont pas étudié, signifiant que le cerveau des hommes est « instinctivement » supérieur à celui des femmes qui elles, doivent travailler pour réussir. Ils entretiennent une peur de bien paraître à l'école, de passer pour un élève qui étudie et qui réussit.

On peut imaginer que la virilité exacerbée de ces jeunes est fragile, vacillante et défaillante. Leur désir de se soustraire à l'univers féminin est signe qu'une part féminine en eux n'arrive pas à se taire. Ce dont ils tiennent à se séparer, à s'opposer, peut-on supposer, est la part féminine qu'ils portent. On peut penser à un amour inconditionnel de la mère ou à la crainte d'être incapable de devenir homme en s'extirpant d'un désir fusionnel maternel. Leur virilité devient d'autant plus oppressive qu'ils se sentent menacés par le féminin. Quoi qu'il en soit, car l'étiologie montre des causes multiples, ces jeunes garçons devront se distancier de leurs conduites virilistes et trouver la paix avec l'univers féminin.

Pour montrer leur aversion du monde scolaire, certains jeunes virilistes multiplient les conduites d'indiscipline et d'incivilité. Confronter un enseignant ou le narguer constitue pour eux des signes de virilité. Perturber la classe et déranger les autres rassurent également leur sentiment de virilité. L'affirmation virile peut expliquer leur violence, leur sexisme, leur misogynie, leur homophobie, leur attachement aux valeurs traditionnelles du patriarcat, leur sentiment de supériorité et leur anti-intellectualisme. Ils vont valoriser les réactions pulsionnelles, la spontanéité du corps pulsionnel et les décharges émotives qui leur apparaissent comme des émanations de leur nature masculine. Ils vont délibérément utiliser une langue grossière et ordurière censément plus authentique. À cet égard, leur manque de discipline corporelle est ahurissant. Leur virilisme les encarcane dans des attitudes boudeuses, irritables et dissipées à la Donald Trump. Certains d'entre eux développent une cruauté machiste qui se caractérise par des attaques sournoises contre tous les objets qui représentent l'école.

Sylvie Ayrat, dans *La fabrique des garçons*, montre que les jeunes virilistes collectionnent les sanctions scolaires comme les sportifs cumulent des médailles. Pour impressionner leurs copains, certains d'entre eux se comportent pour être expulsés de l'école. Réussir est plutôt mal vu pour plusieurs de ces jeunes

garçons, mais provoquer l'échec est vécu comme une preuve de virilité. Un élève viriliste va recevoir avec une grande gêne un bon résultat scolaire ou de bons mots de la part d'un enseignant. Son embarras provient du fait qu'il pourrait perdre la face devant les amis. Une bonne note devient objet de honte alors qu'une mauvaise note devient un bienfait. La pression du groupe de pairs est déterminante dans le désir de réussir ou d'échouer.

Toutefois, certains d'entre eux développent des stratégies pour concilier la réussite scolaire avec leur culture viriliste. Ils vont obtenir des notes de passage dans toutes les matières. S'ils ont un bon résultat dans un cours, ils pourront dire aux copains que c'est dû au hasard, qu'ils ont triché ou qu'ils ont trompé l'enseignant. La tricherie est vue comme une conduite acceptable, car elle signifie pour eux que l'enseignant n'a pas l'intelligence de la détecter. Par conséquent, qu'ils sont supérieurs, virilement parlant, à leur enseignant.

Les jeunes garçons qui s'identifient à la culture viriliste peuvent contaminer le climat scolaire. Leur opposition au monde scolaire influence d'autres jeunes qui pourraient réussir leurs études. De plus, les virilistes ont souvent des comportements d'intimidation à l'égard des garçons qui s'intéressent à l'école, ce qui en décourage plus d'un. En fait, comment un jeune connu pour sa passion littéraire peut-il se protéger contre les agressions verbales et physiques des jeunes virilistes qui ne pourront quitter l'école avant seize ans? Comment peut-il manifester publiquement un désir d'apprendre sans se faire ridiculiser par les virilistes? Comment peut-il éviter de se faire traiter de « fifi » ou de « pédé » parce qu'il aime lire? Le phénomène de l'intimidation des garçons qui aiment l'école est suffisamment important pour qu'on le prenne au sérieux. Pourtant, l'école publique ne tient pas compte de la pression viriliste que subissent les jeunes garçons.

Conclusion

Il y a lieu de penser que le virilisme constitue une contrainte importante à la réussite scolaire des garçons. Si des jeunes élèves virilistes aiment l'école et veulent réussir leurs études, ils devront le cacher à leur groupe d'amis sous peine d'être ridiculisés et exclus. D'autres garçons savent que la réussite scolaire peut les amener à être victimes d'intimidation. Ils ont réellement peur d'être malmenés par ces garçons virilistes qui s'opposent à la culture scolaire. Ils étudient en cachette, loin du regard de ceux qui croient que l'école est dévirilisante.

Comment peuvent-ils s'en sortir lorsque la réussite scolaire les place en situation de victimes? Que doivent-ils faire lorsque la réussite les condamne au mépris? On sait que le fait d'être un garçon augmente les risques d'échec scolaire. Mais a-t-on déjà réalisé les effets obsolètes de la culture viriliste sur les jeunes garçons de l'école publique! Maintenant, il nous reste à trouver des stratégies pour contrer la culture viriliste, ou bien encore montrer à ces jeunes qu'il est viril de lire, d'étudier, d'apprendre et de réussir ses études. Comment leur communiquer que des hommes cultivés, formés dans les grandes universités, n'ont rien perdu de leur virilité? Que les astronautes canadiens sont des hommes virils! Comment amener ces jeunes garçons qui refusent l'école pour des raisons virilistes à développer le sentiment que l'entrée dans la culture intellectuelle ne les déleste pas de leur virilité?

Simone de Beauvoir avait bien compris que les hommes également sont appelés à construire leur identité masculine. « La célèbre philosophe soulignait elle-même que sa célèbre formule du *Deuxième sexe* demandait à être complétée par son pendant “on ne naît pas homme, on le devient” » (Baubérot, 2011, p. 159). La virilité, disait Beauvoir, n'est pas donnée au départ. Devenir homme est un lent processus de socialisation. Le problème étant que les représentations ancestrales de la virilité ne sont plus en adéquation avec notre époque.

Références

- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*. Paris : Presses universitaires de France.
- Badinter, É. (1992). *XY. De l'identité masculine*. Paris : Odile Jacob.
- Baubérot, A. (2011). On ne naît pas viril, on le devient... Dans A. Corbin, J.-J. Courtine et G. Vigarello (dir.), *Histoire de la virilité* (tome III, p. 159-184). Paris : Seuil.
- Blais, M. et Dupuis-Déri, F. (dir.) (2018). *Le mouvement masculiniste au Québec : l'antiféminisme démasqué*. Montréal, QC : Éditions du Remue-ménage.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Corbin, A., Courtine, J.-J. et Vigarello, G. (dir.) (2011). *Histoire de la virilité*. Paris : Seuil.
- Héritier, F. (1996). *Masculin/féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.
- Jeffrey, D. et Lachance, J. (2012). Les rites de virilisation. Dans D. Jeffrey et J. Lachance (dir.), *Codes, corps et rituels dans la culture jeune* (p. 139-154). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (2017). La culture de la mort chez les jeunes djihadistes. *Frontières*, 29(1). <http://dx.doi.org/10.7202/1042983ar>
- Saint-Amant, J.-C. (2007). *Les garçons et l'école*. Montréal, QC : Sisyph.

Pour citer cet article

- Jeffrey, D. (2018). Les effets délétères du virilisme de jeunes élèves. *Formation et profession*, 26(3), 127-130. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a152>

Les organismes scolaires ne devraient pas répondre aux douces sirènes des compétences du 21^e siècle

Steve **Bissonnette**
Université TELUQ

Christian **Boyer**
Éditions de l'Apprentissage

doi:10.18162/fp.2018.a154

CHRONIQUE • Formation des maîtres

Au Québec, c'est depuis 2011 que les compétences transversales ont été effacées du Régime pédagogique du ministère de l'Éducation. Or, le nouveau discours entourant le développement des compétences du 21^e siècle constitue, paradoxalement, la réincarnation même du concept de « compétences transversales ». En effet, dans la plupart des référentiels de compétences du 21^e siècle, on identifie « [...] la pensée critique, la communication, la collaboration, la créativité et l'innovation » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2015, p. 12) comme étant les principales compétences à développer pour les emplois du futur. Force est cependant de constater qu'il y a une forte similitude entre ces compétences du 21^e siècle et les neuf défuntées compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise qui se déclinaient comme suit : 1. exploiter l'information; 2. résoudre des problèmes; 3. exercer son jugement critique; 4. mettre en œuvre sa pensée créatrice; 5. se donner des méthodes de travail efficaces; 6. exploiter les technologies de l'information et de la communication; 7. structurer son identité; 8. coopérer; 9. communiquer de façon appropriée (MEQ, 2006).

Faut-il rappeler que le concept de compétence transversale, générale ou générique, n'est fondé sur aucune donnée probante? Bien au contraire. La notion de transversalité serait un simple mythe pédagogique au sens où « toute compétence est par essence limitée et associée à un objet ou un domaine » (Rey, 1996, p. 24). Un individu ne peut être compétent simplement à

exercer son jugement critique; le jugement ou la pensée critique s'exerce uniquement dans un domaine précis pour lequel l'individu a acquis un bagage très important de connaissances.

La pensée critique peut-elle réellement être enseignée? Des dizaines d'années de recherche en sciences cognitives laissent entrevoir un résultat décevant. La réponse : pas vraiment. Les gens qui ont cherché à enseigner la pensée critique ont supposé qu'il s'agissait d'une compétence, comme faire de la bicyclette, et que, comme d'autres compétences, une fois que vous l'avez apprise, vous pouvez l'appliquer dans n'importe quelle situation. Les recherches effectuées en sciences cognitives montrent que la pensée n'est pas ce genre de compétence. Les processus de la pensée sont entrelacés avec le contenu de la pensée, c'est-à-dire les connaissances du domaine. (Willingham, 2007, p. 8)

Nous opinons qu'il faut non seulement remettre en question le concept des compétences dites du 21^e siècle, mais également les prescriptions pédagogiques qui les accompagnent. Un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) appuie la notion confuse des compétences du 21^e siècle et prend la peine de préciser le type de pédagogie idoine à cette avenue.

Les environnements d'apprentissage innovants fonctionnent également avec différentes approches pédagogiques pour développer l'enseignement et l'apprentissage. Beaucoup se concentrent sur les approches par enquête et le travail en collaboration, deux éléments essentiels à la préparation des élèves pour les apprentissages futurs et pour doter les élèves de compétences du XXI^e siècle. (Schleicher, 2015, p. 68)

Comment un mouvement pédagogique, même brièvement appuyé par l'OCDE, peut-il favoriser des approches invalidées par la recherche scientifique? Les conclusions de recherches scientifiques (Kirschner, Sweller et Clark, 2006) ainsi que les résultats de l'enquête PISA (2015), portant principalement sur le domaine des sciences, n'invitent clairement pas les organismes scolaires à miser sur une pédagogie par enquête. Plus précisément, les résultats de PISA (2015) tendent plutôt à indiquer que les pratiques d'enseignement dirigées par l'enseignant (*teacher-directed instruction*) seraient associées à un niveau de rendement des élèves plus élevé dans le domaine des sciences que les méthodes d'enseignement par enquête. L'OCDE (2016) conclut d'ailleurs, peut-être à son corps défendant, que là où les méthodes d'enseignement par enquête sont utilisées, le rendement scolaire en science est moins élevé.

[...] une exposition plus importante à l'enseignement fondé sur une démarche d'investigation est corrélée de manière négative à la performance des élèves en sciences, dans 56 pays. **Aussi surprenant que cela puisse paraître, il n'existe aucun système d'éducation, dans lequel les élèves ayant déclaré être fréquemment exposés à l'enseignement fondé sur une démarche d'investigation, obtiennent un score plus élevé en sciences**¹. (OCDE, 2016, p. 80)

Le courant des compétences du 21^e siècle suppose que le monde scolaire doit développer des macrocompétences comme la pensée critique, la créativité et l'innovation. Autant les recherches récentes sur le transfert des apprentissages (Sala et al., 2018) que les travaux de Rey (1996) et Willingham (2007) ne militent pas du tout dans ce sens : le développement d'une créativité générale et universelle n'existe pas. La créativité picturale n'est pas la créativité littéraire et celles-ci ne sont pas de même nature que la créativité en programmation informatique. Quelque compétence que ce soit n'est habituellement pas généralisable à d'autres domaines parce qu'elle est indissociable du contexte dans lequel elle s'exerce (Rey, 1996; Willingham, 2007).

Les compétences du 21^e siècle s'appuient sur des concepts dont l'existence réelle est plus qu'incertaine et sur des méthodes d'enseignement centrées sur l'élève qui se sont révélées peu efficaces quant au développement des compétences non seulement dans le domaine des sciences (OCDE, 2016), mais également dans plusieurs autres champs de connaissances (Kirschner et al., 2006). L'étude d'Andersen et Andersen (2017) a même montré que le recours aux méthodes d'enseignement centrées sur l'élève augmente les inégalités en matière d'éducation.

En toute conséquence de ce qui précède, les prescriptions pédagogiques de ce courant devraient être rejetées par tout organisme scolaire bien informé, conséquent, rigoureux et responsable.

Références

- Andersen, I. G. et Andersen, S. C. (2017). Student-centered instruction and academic achievement: linking mechanisms of educational inequality to schools' instructional strategy. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 533-550. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2015.1093409>
- Kirschner, P. A., Sweller, J. et Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2015). *Compétences du 21^e siècle : Document de réflexion. Phase 1 : Définir les compétences du 21^e siècle pour l'Ontario*. Repéré à http://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/02/Ontario-21st-century-competencies-foundation-FINAL-FR_AODA_EDUGAINS_Feb-19_16.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle. Québec :Gouvernement du Québec.
- OCDE. (2016). Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants. Paris : Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr>
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Sala, G., Aksayli, N. D., Tatlidil, K. S., Tatsumi, T., Gondo, Y. et Gobet, F. (2018). *Near and far transfer in cognitive training: a second-order meta-analysis*. <http://dx.doi.org/10.17605/OSF.IO/9EFQD>
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-century learners: strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking : why is it so hard to teach? *American Educator*, 31(3), 8-19. Repéré à https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf

Note

- 1 Nous tenons à le souligner.

Pour citer cet article

- Bissonnette, S. et Boyer, C. (2018). Les organismes scolaires ne devraient pas répondre aux douces sirènes des compétences du 21^e siècle. *Formation et profession*, 26(3), 131-133. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a154>

Delâge, D. et Warren, J.-P. (2017). *Le piège de la liberté : les peuples autochtones dans l'engrenage des régimes coloniaux*. Montréal, QC : Boréal.

Catinca Adriana **Stan**
Université Laval

Julien **Vallée-Longpré**
Université Laval

doi:10.18162/fp.2018.a157

RECENSION

La question autochtone surgit dans l'actualité avec un élan sans précédent : plus de détails font surface – comme le drame des enfants des pensionnats, la violence envers des femmes, les ravages de l'alcool et de la drogue, la pauvreté et la misère de certaines réserves –, plus on se sent dépourvu, divisé, impuissant en tant que société qui est appelée à agir, à faire sa part pour qu'une véritable réconciliation puisse avoir lieu.

Parmi les nombreux écrits qui traitent des enjeux autochtones, le livre *Le piège de la liberté : les peuples autochtones dans l'engrenage des régimes coloniaux* (Montréal, Boréal, 2017), rédigé par deux sociologues de renommée internationale, Denys Delâge, de l'Université Laval, et Jean-Philippe Warren, de l'Université McGill, s'impose comme un incontournable. En effet, par la profondeur de leurs propos, par la rigueur du travail documentaire, par le respect et la sensibilité dont ils font preuve tout au long de leur récit envers les communautés autochtones, les auteurs construisent un discours équilibré, convaincant, qui aide le lecteur à saisir les racines profondément ancrées dans l'histoire coloniale des problèmes autochtones d'aujourd'hui.

Structuré en sept chapitres, le livre explique le processus d'acculturation des Autochtones, au nom des croyances et des idéologies occidentales. Le premier chapitre trace les grandes lignes de l'organisation sociale des peuples autochtones. On voit entre autres que l'exercice du pouvoir s'exerce par des chefs élus dont l'autorité est limitée à la parole, le système de don et de contre-don qui exige une réciprocité entre les individus, les

plaçant en constante dette envers les autres membres, etc. Le deuxième chapitre met l'accent sur les « rapports inégaux et combinés » (Novack, 2009) institués dès le début de la traite de fourrures. Ainsi, on comprend qu'au désavantage technologique on ajoute celui de l'écriture, signe de la vérité figée et incontestable, par rapport à la vérité vivante de la parole. Il s'en suit dès lors une décrédibilisation des sources orales, du récit autochtone relatant la dette contractée par les premiers Euro-Canadiens envers les populations les ayant accueillis et ayant partagé leurs terres.

Le troisième chapitre explique les rapports coloniaux selon une triple conquête du monde, à la fois par une religion propagandiste (idée qu'on retrouve également dans un autre livre de Delâge, *Le pays renversé*, où l'on présente les privilèges des convertis, notamment un meilleur prix pour les fourrures et le droit de posséder des armes à feu), une politique impérialiste d'expansion selon le principe de *terra nullius* et un système capitaliste dont le pouvoir est fondé sur la coercition. Une série de trois autres chapitres exposent les principes et les valeurs libérales du régime anglais (1760-1867) : le commerce, le travail régulier et la propriété privée. Ce faisant, les auteurs démontrent l'ampleur du choc entre des cultures très différentes et la lente marche vers ce que les Euro-Canadiens considéraient comme le progrès et les Autochtones comme une aliénation et un désaveu de leur propre culture. On voit notamment dans ces trois chapitres la différence entre l'idéologie du Régime français et celle du Régime britannique à l'égard des Autochtones. Contrairement à la société française dans laquelle la soumission à l'autorité suffisait à l'intégration au régime (les « Sauvages » pouvant rester eux-mêmes), la société britannique, basée sur l'idéologie libérale, exigeait de la part des membres l'intériorisation d'un corpus de valeurs essentielles, notamment le travail de la terre. Car, selon cette idéologie, l'homme moderne domine la nature et doit la mettre à sa main : « Le signe distinctif de la civilisation consistait à défricher et à ensemercer les terres » (p. 344). Cela signifie que le travail de la terre devient le critère par excellence qui départage ce qui est « civilisé » et ce qui ne l'est pas. Le refus ou l'incompréhension de ces valeurs libérales allait maintenir les Autochtones dans un état marginalisé et légitimer l'oppression envers eux.

Le dernier chapitre traite de la douloureuse question des pensionnats autochtones. Placés en dépendance dès le XIX^e siècle, ils étaient régis par la *Loi sur les Indiens* (1876) qui encourageait l'émancipation individuelle, afin de diminuer le poids de la dette historique. Pour « civiliser les Sauvages », le gouvernement fédéral a mis en place des politiques assimilatrices, en même temps qu'il a créé les réserves. Il a amené entre autres la loi du sang, externe aux peuples concernés, qui décide dorénavant qui est Indien et qui ne l'est pas. Véritable « génocide culturel » (p. 401), le pensionnat connaît un échec, alors expliqué par l'incapacité des Autochtones de vivre et d'apprécier la liberté. Laissés à eux-mêmes, les Autochtones s'entêtent, comme jadis les Canadiens français, à ne pas disparaître « naturellement ».

La pertinence de ce livre en éducation

L'histoire enseignée à l'école insiste sur les sociétés autochtones avant l'arrivée européenne, tout en gardant le silence quant au rôle des Autochtones entre le XVII^e et le XX^e siècle (Stan, 2015), soit les siècles durant lesquels les pratiques de dépossession culturelle et les structures expliquant les conditions sociales actuelles furent mises en place. Ce livre constitue alors une ressource importante pour combler le vide historiographique, notamment parce qu'il explique comment s'est fait le passage d'une société qu'on considère au XVII^e siècle comme étant libre et la marginalisation qui s'accroît à partir du

XIX^e siècle. Pour tout enseignant qui traite de l'histoire du Québec, il est impératif de comprendre ce changement de paradigme, puisque faire l'histoire de la société québécoise, c'est faire l'histoire de tous ceux qui l'ont construite.

Par le contraste qu'offre le mode de vie autochtone, ce livre projette un regard critique envers la société occidentale, permettant de s'interroger sur les fondements mêmes d'un système qui avantage les détenteurs de capital. Dans ce sens, il est pertinent pour tous ceux qui veulent comprendre davantage la société actuelle, notamment les chercheurs en éducation, puisque la pertinence de l'acte éducatif par rapport à un public socialement et culturellement hétérogène demeure une question centrale.

Références

- Delâge, D. (1991). *Le pays renversé : Amérindiens et Européens en Amérique du Nord-Est, 1600-1664*. Montréal, QC : Boréal.
- Novack, G. (2009). *Understanding history: Marxist essays*. New York, NY : Pathfinder.
- Stan, C. A. (2015). De peuple sauvage à peuple fondateur : l'image des Amérindiens et des Daces dans les manuels scolaires du Québec et de la Roumanie. *Acta iassyensia comparationis*, 15(1), 234-246. Repéré à http://www.literaturacomparata.ro/Site_Acta/Old/acta15/27.AIC_15_Stan.pdf

Pour citer cet article

- Stan, C. A. et Vallée-Longpré, J. (2018) Delâge, D. et Warren, J.-P. (2017). *Le piège de la liberté : les peuples autochtones dans l'engrenage des régimes coloniaux*. Montréal, QC : Boréal. *Formation et profession*, 26(3), 134-136. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.157>

RECENSION

Desrosiers, E. (2018).
Journal d'une nouvelle enseignante.
De l'université à la salle de classe.
Québec, QC : Presses de
l'Université Laval.

Nathalie Gagnon
Université du Québec à Rimouski

doi:10.18162/fp.2018.a158

RESENCION

La collection « Profession prof », des Presses de l'Université Laval, est composée d'ouvrages écrits par des enseignants du primaire et du secondaire désirant partager le fruit de leurs réflexions, leurs « bons coups » et leurs expériences dans la profession. Pour l'auteure et jeune enseignante d'anglais langue seconde, Eryka Desrosiers, c'est dans le but de répondre aux questionnements des étudiants et des finissants en enseignement, mais aussi de mieux faire connaître la réalité de la profession enseignante qu'elle a entrepris l'écriture de ce livre. C'est donc au fil des 153 pages de son ouvrage se déclinant en onze chapitres que l'auteure expose les questions, les craintes, les déceptions et les remises en question qui ont parsemé son parcours d'insertion professionnelle, mais également les constats plus positifs, les « trucs et astuces » ainsi que les ressources qui lui auront permis de relever les défis auxquels sont souvent confrontés les enseignants débutants.

La lecture des premiers chapitres, « L'art d'enseigner » et « En formation », où l'auteure raconte le passage difficile entre sa formation universitaire et son entrée dans la profession, permet d'illustrer avec justesse la façon dont cette transition est fréquemment rapportée dans la littérature scientifique. En effet, si les études en pédagogie représentent pour plusieurs futurs enseignants une période de découvertes des plus stimulantes où ils se forment souvent des conceptions idéalisées de l'enseignement et entretiennent des rêves ambitieux quant à leurs futures réalisations professionnelles, les doutes et les remises en question s'installent toutefois rapidement lors des stages. Ce choc ainsi causé par les premiers contacts avec la « réalité enseignante » se poursuit de plus belle lors de l'entrée dans la profession, provoquant chez plus

d'un désillusion et découragement. À la lumière de ses expériences, l'auteure tente alors d'apporter des pistes de solution. Comment désamorcer ces attentes irréalistes des futurs enseignants? Comment les préparer de façon plus adéquate à travailler avec les enfants en difficulté? Comment outiller davantage les nouveaux enseignants à mobiliser les ressources leur permettant de faire face aux obstacles rencontrés? La jeune enseignante continue son partage d'expériences en présentant, dans le troisième chapitre, une série de conseils pour « survivre » aux premières années d'enseignement et pouvoir déclarer « Mission accomplie »!

Le chapitre suivant, « Où travailler », poursuit l'intention de faciliter la recherche d'emploi des finissants en enseignement. Le futur enseignant pourra ainsi se familiariser davantage avec les différentes possibilités qu'offre le système scolaire québécois et dans lequel il peut être appelé à évoluer : les écoles publiques et privées, les établissements d'éducation alternative, les écoles spécialisées et finalement celles à vocation préparatoire.

L'auteure poursuit avec le chapitre « Initiation aux difficultés de nos élèves ». Après une présentation brève des troubles d'apprentissage, des troubles du spectre de l'autisme et des troubles du comportement les plus fréquemment rencontrés dans les écoles, le lecteur y retrouvera quelques pistes afin de mieux les reconnaître de même que des conseils pour aborder le sujet et faciliter la communication avec les parents.

Le chapitre intitulé « Planifier et préparer des cours comme des pros » expose des pratiques jugées efficaces par l'auteure afin de bien entreprendre les apprentissages en début d'année scolaire et de faciliter la planification des contenus à enseigner, à court comme à long terme.

Toujours dans le but de faciliter les choix professionnels des futurs enseignants, le lecteur est invité à découvrir un peu plus l'univers de la jeune auteure avec son chapitre intitulé « L'exemple des spécialistes en langue seconde ». Elle y expose les avantages dont bénéficient les enseignants spécialistes, mais aussi les défis que peut entraîner le fait de ne pas être titulaire de classe.

L'auteure enchaîne avec « Améliorer votre performance », une section sur le développement professionnel des enseignants. Cours en ligne, MOOC, études de deuxième cycle, blogs, réseaux sociaux et congrès : tous les moyens sont bons pour enrichir ses compétences!

S'ensuit alors un chapitre sur les façons de « Mener une carrière en santé ». Le sujet de l'épuisement professionnel y est abordé : on y identifie ses signes avant-coureurs et quelques conseils pour le prévenir.

Le chapitre « Développez un esprit avant-gardiste » permet ensuite de réfléchir à certaines idées « novatrices » comme la formation de cohortes d'élèves basées sur leurs aptitudes, leurs intérêts et leur maturité plutôt que sur leur âge ou l'abolition de la notation et des tests standardisés. Des idées qui mènent l'auteure à conclure son ouvrage par le chapitre « Vers l'avenir », présentant sa vision du système éducatif idéal. Le lecteur appréciera les dernières pages qui regroupent une multitude d'applications, de sites web, de vidéoconférences et d'outils pédagogiques découverts par l'enseignante lors de formations et d'ateliers.

Si on tend parfois à perdre de vue le fil conducteur du livre dans l'enchaînement des thématiques variées qui y sont abordées, l'ouvrage d'Eryka Desrosiers plaira certainement aux enseignants débutants : son

partage d'expériences conjugué au « je » leur sera certes profitable mais, avant tout, saura les rassurer dans leur propre cheminement pouvant s'avérer une véritable quête de sens. Certains constats de l'auteure concernant l'école québécoise sont toutefois plutôt sombres : « Aujourd'hui, en majorité, on remplit encore des cahiers, on est assis en rangs d'oignon et si vous figurez parmi les chanceux, vous avez pu faire du traitement de texte dans la salle d'informatique » (p. 116). Comparer l'école d'aujourd'hui à celle d'il y a 50 ans peut conduire le lecteur connaissant peu la profession enseignante à conclure que très peu d'initiatives novatrices y sont mises en place. Or, si le système éducatif des jeunes d'aujourd'hui ne saurait atteindre les standards du « monde idéal » – et tout à fait magnifique, avouons-le – que décrit l'auteure dans son dernier chapitre, il serait triste de sous-estimer les avancées prodigieuses des dernières décennies en éducation. Il ne faudrait pas non plus oublier le travail exemplaire et l'engagement de milliers d'enseignants qui, comme madame Desrosiers, arrivent à se rapprocher de façon remarquable, et ce, malgré les imperfections du système, de ce monde idéal où l'enfant rêve, s'épanouit, se questionne, s'ouvre sur le monde et atteint des niveaux de réussite dont il ne se croyait pas capable jusqu'alors. Cela étant dit, le livre d'Eryka Desrosiers est aussi porteur d'un message beaucoup plus positif : il est en soi une invitation à faire encore mieux, à se questionner, à réfléchir et à se surpasser afin de permettre à la relève enseignante d'atteindre toujours plus facilement cet idéal.

Pour citer cet article

Gagnon, N. (2018). Desrosiers, E. (2018). *Journal d'une nouvelle enseignante. De l'université à la salle de classe*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval. *Formation et profession*, 26(3), 137-139. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a158>