

Colloque CAPREC 2014



Actes de colloque

**Les enjeux de l'avenir en
éducation: quelle peut être
la contribution de la recherche
sur l'enseignement?**

4^e édition du CAPREC

Colloque annuel pour la promotion de la recherche étudiante du CRIFPE

CAPREC⁴
2014



Table des matières

2	Qu'est-ce que le CAPREC
2	Thématique de la 4 ^e édition du CAPREC
2	Remerciement
3	Nancy ALLEN Université du Québec en Outaouais
11	David BEZEAU Université de Sherbrooke
18	Florent BIAO Université Laval
27	Anthony CERQUA Université Laval
35	Constant KOUASSI Université Laval
40	Sophie MAUNIER Université du Québec à Trois-Rivières
48	Jean-Pierre MERCIER Université de Sherbrooke
	Alice MASCARENHAS Université Laval
	Birné B. NDOUR Université de Montréal
55	Jean Paul NDORERAHO Université de Sherbrooke
	Joséphine MUKAMURERA Université de Sherbrooke
	France JUTRAS Université de Sherbrooke
63	Myriam VILLENEUVE-LAPOINTE Université du Québec en Outaouais



Qu'est-ce que le CAPREC

Le Colloque annuel pour la promotion de la recherche étudiante du CRIFPE (CAPREC) se veut une occasion de visibilité et de développement scientifique pour les étudiantes et étudiants du CRIFPE et se en poursuivant les objectifs suivants :

- offrir une tribune aux étudiantes et étudiants du CRIFPE pour communiquer l'avancement de leurs recherches;
- favoriser la formation des étudiantes et étudiants, par la rétroaction des pairs et des chercheurs d'expérience sur leurs travaux en cours;
- créer une occasion de réseautage entre les étudiantes et les étudiants des différents centres, ainsi qu'entre ces derniers et les autres chercheurs affiliés au CRIFPE.

Thématique de la 4^e édition du CAPREC

Les enjeux de l'avenir en éducation : quelle peut être la contribution de la recherche sur l'enseignement?

L'éducation québécoise d'aujourd'hui résulte des actions posées ou non en réponse aux enjeux passés et actuels. Notre capacité à s'en donner une compréhension éclairée, à les bien connaître pour mieux les adresser est une préoccupation qui anime les chercheuses et les chercheurs comme les décideuses et décideurs politiques. Quelle contribution la recherche peut-elle apporter à la nécessaire réflexion sur le devenir de l'éducation ? Comment préparer la relève scientifique à y participer activement?

Remerciement

Le CRIFPE tient à remercier chaleureusement le Comité organisateur de cette édition. L'événement a connu un immense succès.

Le Comité organisateur

Ibtissem **BEN ALAYA**,
Université de Sherbrooke

David **BEZEAU**,
Université de Sherbrooke

Florent **BIAO**,
Université Laval

Ingrid Natacha **CALLET**,
Université de Sherbrooke

Jonathan **CHEVRIER**,
Université de Sherbrooke

Hélène **CROWE**,
Université de Sherbrooke

Liane **DESHARNAIS**,
Université de Sherbrooke

Seira **FORTIN-SUZUKI**,
Université de Sherbrooke

Camille **GRAVEL**,
Université de Sherbrooke

Olivier **TESSIER**,
Université de Sherbrooke

Émilie Tremblay **WRAGG**,
Université du Québec à Montréal

Nancy **ALLEN**
Université du Québec en Outaouais

Pour que la compréhension orale devienne un objet d'enseignement intégré : le cas des stratégies métacognitives de compréhension orale au primaire

Résumé

La compréhension orale est peu documentée et faiblement enseignée en langue d'enseignement alors qu'elle est la composante du volet français la plus présente en salle de classe. L'enseignement de stratégies métacognitives, telles que prescrites par le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2006) faciliterait son enseignement. Il permettrait aux enseignants d'aider les élèves à mobiliser ces stratégies, pour leur permettre de s'exprimer sur leur compréhension orale, reconnue comme une compétence transdisciplinaire invisible. Pour circonscrire l'enseignement de la compréhension orale et des stratégies métacognitives associées, le courant didactique de l'oral réflexif s'avère porteur, tant pour les enseignants que pour les élèves.

Mots-clés

compréhension orale, stratégies métacognitives de compréhension orale, oral réflexif, didactique de l'oral; oral objet d'enseignement

Abstract

Oral comprehension is poorly documented and sparsely taught in language of instruction while it is the most prevalent component in French classrooms. Teaching metacognitive strategies, as prescribed by the *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006), would facilitate its teaching. It would allow teachers to help students mobilize these strategies to enable them to comment on their listening comprehension, which is acknowledged as an invisible transdisciplinary skill. In order to circumscribe the teaching of oral comprehension and its associated metacognitive strategies, the implementation of "oral réflexif" is of great interest to both teachers and students.

Keywords

listening comprehension, metacognitive strategies, didactics of oral, oral as teaching subject

Introduction

Dans la francophonie, l'oral en langue d'enseignement est le volet du français le plus présent en enseignement et apprentissage (Cornaire et Germain, 1998; Lafontaine et Dumais, 2012). L'oral sert de médium d'enseignement (Lafontaine, 2007), c'est-à-dire que la voix de l'enseignant est utilisée pour transmettre des savoirs, plutôt que d'objet didactique d'enseignement (Dolz et Schneuwly, 1998) pour lequel sont véritablement construites des connaissances. De plus, le volet oral de la didactique du français comporte deux dimensions, production et compréhension orales, mais cette dernière est souvent tenue pour acquise dans l'enseignement de la langue maternelle (Campbell, 2011). Au Québec, les pratiques didactiques entourant la compréhension orale en langue d'enseignement tardent à s'implanter dans les salles de classe (Dumais et Lafontaine, 2011; Plessis-Bélair, 2004) parce que l'état des connaissances à son sujet est ténu. Pourtant, en contexte scolaire, les élèves passent plus de 75 % de leur temps en situation de compréhension orale (Campbell, 2011) et les enseignants jugent difficile d'enseigner et de mesurer les progrès des élèves en ce qui concerne cette compétence transdisciplinaire silencieuse (Veilleux, 2012). Les stratégies métacognitives de compréhension orale (désormais SMCO) pourraient donc faciliter l'enseignement de la compréhension orale aux élèves.

Les SMCO dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (désormais PFEQ) du primaire sont très peu documentées, alors que leur enseignement y est prescrit. Aucune recherche ne semble avoir étudié comment les élèves du primaire opérationnalisent leurs SMCO en langue d'enseignement ni celles qui leur sont enseignées (Dumais et Lafontaine, 2011). De plus, les composantes des SMCO sont détaillées dans la *Progression des apprentissages en communication orale au primaire* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011), mais peu de SMCO sont listées de manière générale et encore moins le sont pour le troisième cycle du primaire. On ne sait pas si les enseignants les mettent en pratique ni comment ils le font alors que c'est à ce moment que les élèves ont la maturité cognitive nécessaire pour y réfléchir (Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001).

Un courant didactique de l'enseignement de l'oral, l'oral réflexif (Chabanne et Bucheton, 2002; Rabatel, 2004), permettrait toutefois de mieux cerner la compréhension orale des élèves en les amenant à s'exprimer sur les SMCO qu'ils connaissent ou utilisent. L'oral réflexif est un courant qui permet aux élèves de réfléchir et de se questionner sur leurs apprentissages par l'utilisation de stratégies métacognitives. Ce courant est aussi un outil d'observation pour les enseignants et les élèves qui aide à « percevoir les traces d'une dynamique discursive et cognitive » (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 14), autrement dit, de voir les liens et les effets directs entre l'utilisation de stratégies métacognitives et la compréhension orale, tant pour les élèves que pour les enseignants. Or, si les recherches s'inscrivent dans le courant de l'oral réflexif occupent, selon Rabatel (2004), une position institutionnelle forte et répandue dans les discours savants actuels, elles n'ont pas encore donné lieu à beaucoup d'expérimentations et de propositions didactiques concrètes. Pourtant, les SMCO qui sont enseignées et utilisées dans l'oral réflexif sont transdisciplinaires (Burley-Allen, 1995; Rabatel, 2004) et favoriseraient l'enseignement de la compréhension orale de manière contextualisée, comme le recommande le PFEQ (MEQ, 2006). De plus, plusieurs recommandent l'enseignement de l'oral comme un objet didactique intégré aux disciplines scolaires (Allen, 2012; Dolz et Schneuwly, 1998; Dumais et Lafontaine, 2011). L'utilisation de l'oral réflexif pour enseigner la compréhension orale pourrait donc faciliter la mobilisation de stratégies métacognitives par les élèves non seulement en « français », mais également dans les autres disciplines scolaires, faisant ainsi de l'oral un objet d'enseignement.

Cadre théorique

Notre cadre théorique décrit les concepts de compréhension orale, de stratégies métacognitives et d'oral réflexif. Ces derniers aideront à circonscrire des éléments qui s'avèrent pertinents pour considérer la compréhension orale en tant qu'objet didactique dont l'enseignement est nécessaire.

La compréhension orale

La compréhension orale est un processus actif et dynamique qui s'appuie sur la prise d'indices oraux, et qui met à profit les connaissances générales et les expériences acquises par l'élève dans divers domaines (Eme et Rouet, 2001; Giasson, 2007). Elle vise l'apprentissage des connaissances intégrées plutôt qu'isolées, des connaissances servant à résoudre des problèmes plutôt qu'apprises par cœur par répétition ou par imitation (Cornaire et Germain, 1998; MEQ, 2006; Parpette, 2008). Les opérations métacognitives qui entourent la compréhension orale s'apparentent à des hypothèses « qui se construisent au fur et à mesure à partir de schémas et d'indices pour aboutir à la (re)construction du message écrit ou oral » (Beacco, Lepage, Porquier et Riba, 2008, p. 207). La compréhension orale requiert de l'élève qu'il se montre actif cognitivement, qu'il interagisse de façon significative avec le contenu du document entendu et avec son environnement, afin de mettre ces nouveaux savoirs en relation avec ses connaissances antérieures pour en construire activement de nouvelles (Vandergrift et Goh, 2012). Il s'agit d'une opération complexe qui sous-tend que l'élève mobilise et fait interagir des processus cognitifs de haut niveau (Ferroukhi, 2009) et qu'il apprend à mobiliser différentes stratégies pour différentes tâches.

Dans la compréhension, d'une manière générale et particulièrement à l'oral, deux visées cohabitent (Denhière et Richard, 1990; Magherbi et Ehrlich, 2004) : 1) une visée épistémique, qui consiste en l'intégration de connaissances et au dévoilement de sens nouveaux et, 2) une visée pragmatique¹, où un résultat est attendu de la part de l'élève qui devient l'acteur de sa compréhension, lorsqu'il développe son écoute (Rost, 2002; Simonet, Salzer et Soudée, 2004) et qu'il rend signifiants, pour lui, les sons qu'il entend. « Écouter » et « entendre » sont des termes confondus qu'il importe de distinguer, pour clarifier le concept de compréhension orale.

« Entendre » s'effectue en temps réel (Parpette, 2008; Rost, 2002; Tomatis, 1991). L'audition est notre sens le plus sensible et le plus adaptable, car la perception des sons implique un traitement et une organisation de ces derniers dans ce que l'on nomme *l'écoute* (Brindley, 1998; Burley-Allen, 1995; Tomatis, 1991). « Entendre » signifie percevoir des sons sans toutefois les traiter d'une manière consciente (Rost, 2002; Trabaso et Magliano, 1996). Lorsque les sons reçoivent un traitement conscient de la part de l'auditeur (Turgeon, 2011), c'est-à-dire lorsque l'auditeur porte son attention sur des sons en particulier, il se met dans une posture d'écoute et tente de comprendre; il a l'intention de saisir le sens (Cowan, 1997) et mobilise des stratégies métacognitives pour réfléchir à ce qu'il entend. D'un point de vue pragmatique, l'élève qui a l'intention d'accomplir une tâche de compréhension orale se met dans une posture favorisant le traitement des sons entendus, d'abord inconsciemment. Il mobilise son attention sur ces derniers, prend note des éléments non verbaux et paraverbaux de la communication, s'il y a lieu (Parpette, 2008). Puis, il interprète ces sons, les contextualise, fait des liens avec ses connaissances antérieures et avec l'objectif de son écoute (Lafontaine et Préfontaine, 2007; Verschueren, 1999). La compréhension orale ne pourrait être réussie sans cette visée pragmatique où l'élève se pose comme un sujet qui cherche à saisir le sens, entre autres avec l'appui des SMCO.

Les stratégies métacognitives en compréhension orale

En compréhension orale, un auditeur mobilise diverses stratégies cognitives (l'inférence, ses connaissances du contexte, la prédiction, l'anticipation, entre autres) puis interagit consciemment avec le message afin de comprendre ce qu'il a entendu (Cornaire et Germain, 1998). L'interaction qui se crée entre l'auditeur et le sens du message qu'il tente de comprendre lui permet de sélectionner une ou des SMCO adaptées à la situation.

La métacognition est souvent considérée comme un processus au service de l'utilisation de stratégies plutôt qu'un processus qui chapeaute l'apprentissage (Vandergrift et Goh, 2012). Or, les stratégies deviennent métacognitives parce qu'elles amènent les élèves à volontairement modifier leur manière d'apprendre à utiliser le langage. Elles sont des procédures par lesquelles l'élève revoit consciemment ses choix pendant la réalisation d'une tâche et les révisé au besoin (Bégin, 2008; Cain et al., 2001; Graham, Santos et Vanderplank, 2011). Les SMCO sont aussi adaptatives (en fonction de tâches, de buts communicatifs, de visées d'apprentissage, etc.) et variables (Beacco et al., 2008). De plus, les SMCO résultent d'une action consciente, c'est-à-dire qu'elles sont contrôlées par l'auditeur (Bégin, 2008; Rémond, 2003), bien que leur utilisation puisse aussi survenir de manière spontanée (Rost, 2002).

En contexte scolaire, pour les raisons énoncées ci-dessus, les élèves ne mobilisent sans doute pas tous des SMCO identiques pour un même contexte d'enseignement. Un enseignement explicite de stratégies métacognitives à mobiliser dans une situation de compréhension orale pourrait alors s'avérer formateur pour les élèves (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Ainsi, les élèves développent une connaissance métacognitive riche d'eux-mêmes en tant qu'auditeurs, de la nature de leur compréhension orale et des SMCO (Simonet, Salzer et Soudée, 2004). À titre d'exemple, inférer est une stratégie de compréhension complexe dite métacognitive. Mieux comprendre le processus d'inférence et mieux saisir comment on peut intervenir sur le processus lui-même pour le développer favorise la compréhension orale des élèves (Burlison et Caplan, 2007). Les stratégies métacognitives sont donc des outils pour les élèves; elles les incitent à penser leur utilisation selon différents contextes et finalités. Une fois automatisées, les stratégies se révèlent efficaces et économiques pour l'élève lors de la réalisation de tâches de compréhension orale (El Bina, 2000). Les élèves doivent cependant être amenés à réfléchir sur les SMCO avant de pouvoir les mobiliser et l'oral réflexif peut faciliter cette réflexion et leur enseignement.

L'oral réflexif

La question de l'oral réflexif est un domaine qui commence à retenir l'attention, non seulement en français, mais dans les autres disciplines scolaires (Bendefa et Lafortune, 2010; Peterfalvi et Jacobi, 2003), entre autres parce que les SMCO qui y sont enseignées et utilisées sont transférables dans d'autres contextes scolaires. En effet, le français est une discipline transversale (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2007) lorsqu'il sert de langue d'enseignement : s'il doit être enseigné de manière explicite, comme matière à l'étude, c'est-à-dire pour ses particularités (sa syntaxe, sa grammaire, etc.), il sert également à enseigner les autres matières scolaires. Ainsi, enseigner les SMCO au moyen de l'oral réflexif porterait ses fruits dans toutes les disciplines où la compréhension orale est nécessaire à la réalisation d'une tâche.

L'oral réflexif représente un oral plus individuel qui permet aux élèves de travailler leur compréhension orale et de mieux cerner les stratégies métacognitives à mettre en application, selon le type de tâche

qu'ils rencontrent (Cauchon et Plessis-Bélaïr, 2008). Le courant didactique de l'oral réflexif permet également de concilier production et compréhension orales. En effet, dans l'oral réflexif, l'élève est sollicité pour s'exprimer sur sa compréhension et utiliser des stratégies métacognitives, notamment pour créer des liens logiques ou pour anticiper (Verdelhan-Bourgade, 2002). Il s'agit d'un oral « pour apprendre » et non pas « à apprendre » et qui sert avant tout à construire les savoirs (Jaubert et Rebière, 2002). L'oral réflexif s'attarde beaucoup à la compréhension orale des élèves (Dumais, 2010; Hébert et Lafontaine, 2012), car apprendre exige bien plus que gérer une série de conflits cognitifs; il faut être en mesure de poser des actions pour les résoudre, ce que permet l'utilisation de SMCO.

Par ailleurs, le PFEQ (MEQ, 2006, p. 72) souligne que « les compétences développées en français sont indispensables à une participation active à la société et servent aussi d'assises à de nombreux apprentissages ». L'oral réflexif permettrait à l'élève de verbaliser ses stratégies métacognitives de compréhension et d'utiliser les indices du contexte de son écoute pour négocier le sens des informations qu'il reçoit plutôt que de demeurer passif (Szymanski, 1999; Verschueren, 1999); d'établir des hypothèses sur le contenu du message; d'y intégrer ses connaissances sur le sujet et d'inférer d'autres informations, à mesure qu'il crée des liens entre les informations qu'il entend (Lafontaine, 2007; McArthur et Bishop, 2005) et ses connaissances.

Ainsi, l'oral réflexif contribuerait à l'enseignement de la compréhension orale et à la mobilisation de stratégies métacognitives. L'utilisation de ce courant d'oral rendrait également plus probant, tant pour les enseignants que pour les élèves, l'aspect intégré de l'oral. Par ailleurs, son utilisation permettrait de rencontrer les prescriptions ministérielles.

Conclusion

À la lumière des données scientifiques actuelles disponibles sur l'enseignement des SMCO, il importe de considérer la compréhension orale en langue d'enseignement d'un point de vue holistique, en incluant les stratégies métacognitives qui s'y rattachent et en gardant en tête que la compréhension orale n'est pas seulement liée à la discipline « français ».

En somme, les SMCO sont nécessaires dans l'enseignement puisqu'elles permettent à l'apprenant de se questionner sur ses apprentissages, mais surtout d'entrer dans un réel rapport à l'autre (Cain et al., 2001; Vandergrift et Goh, 2012). Sans compréhension orale et sans les stratégies métacognitives qui s'y rattachent, la communication risque de devenir unilatérale, c'est-à-dire que le message est entendu, mais n'est pas écouté et donc il peut ne pas être compris (Rost, 2002; Tomatis, 1991).

En ce sens et puisque l'enseignement de la compréhension orale et des stratégies métacognitives qui s'y rattachent en langue d'enseignement est très peu théorisé, nous comparerons, lors de l'étude multicas exploratoire et descriptive (Merriam, 2008) poursuivie dans notre thèse, les SMCO enseignées à celles que peuvent verbaliser les élèves lors de situations pédagogiques de compréhension orale. À la suite de cette comparaison, nous tenterons de dégager un portrait de l'enseignement de SMCO en salle de classe.

Références

- Allen, N. (2012). *Enseigner explicitement des métastratégies interprétatives en didactique de l'oral et de la lecture au 2^e cycle du secondaire avec l'album pour la jeunesse* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5062/1/M12655.pdf>
- Beacco, J.-C., Lepage, S., Porquier, R. et Riba, P. (2008). *Niveau A2 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <http://dx.doi.org/10.7202/018989ar>
- Bendefa, O. et Lafortune, L. (2010). Représentations de la compréhension dans l'enseignement des mathématiques au Maroc. Dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (p. 65-83). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Brindley, G. (1998). Assessing listening abilities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 171-191. <http://dx.doi.org/10.1017/s0267190500003536>
- Burleson, B. R. et Caplan, S. E. (2007). Cognitive complexity. Dans J. C. McCroskey, J. A. Daly, M. Martin et M. J. Beatty (dir.), *Communication and personality : Trait perspectives* (p. 230-286). Cresskill, NJ : Hampton Press.
- Burley-Allen, M. (1995). *Listening : the forgotten skill*. New York, NY : Wiley.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A. et Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29(6), 850-859. <http://dx.doi.org/10.3758/bf03196414>
- Campbell, R. (2011). The power of the listening ear. *English Journal*, 100(5), 66-70. Repéré à <http://www.rpd.net/files/ccss/ELA/9-12%20ELA%20Journal%20Articles/EJPowerofListening.pdf>
- Cauchon, J. et Plessis-Bélaïr, G. (2008). Une recherche-action sur la communication orale au préscolaire et au primaire. *Vie pédagogique*, 147, 74-79. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs62478>
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). Introduction. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 1-23). Paris : Presses universitaires de France. <http://dx.doi.org/10.3917/puf.chaba.2002.01.0163>
- Cornaïre, C. et Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : CLE.
- Cowan, N. (1997). *Attention and memory : an integrated framework*. New York, NY : Oxford University Press.
- Denhière, G. et Richard, J.-F. (1990). Compréhension et construction de représentations. Dans C. Bonnet et R. Ghiglione (dir.), *Traité de psychologie cognitive. Le traitement de l'information symbolique* (tome 2, p. 70-92). Paris : Dunod.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français*, (157), 58-59. Repéré à http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_3d3a1dbb1c62_oral_QF.pdf
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302. Repéré à <http://www.christiandumais.info/wp-content/uploads/2008/01/Article-Revue-suisse-des-sciences-de-l%20A9ducation.pdf>
- El Bina, A. (2000). *Stratégies pour la classe*. Montréal, QC : Commission scolaire de Montréal.
- Eme, E. et Rouet, J.-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53(4), 309-328. <http://dx.doi.org/10.3917/enf.534.0309>
- Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^e année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie*, (4), 273-280. Repéré à <http://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal, QC : ERPI.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture* (3^e éd.). Bruxelles : de Boeck.

- Graham, S., Santos, D. et Vanderplank, R. (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research*, 15(4), 435-456.
<http://dx.doi.org/10.1177/1362168811412026>
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : quelles caractéristiques cognitives, interactionnelles et discursives chez des élèves de 11 à 16 ans? *Lettrure*, (2), 99-111. Repéré à http://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/Lettrure2_99.pdf
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif? Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 163-186). Paris : Presses universitaires de France. <http://dx.doi.org/10.3917/puf.chaba.2002.01.0163>
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. & Dumais, C. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français* (164), 54-56
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66. <http://dx.doi.org/10.7202/016188ar>
- Magherbi, H. et Ehrlich, M. (2004). Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits. *L'année psychologique*, 104(3), 433-489.
<http://dx.doi.org/10.3406/psy.2004.29675>
- McArthur, G. M. et Bishop, D. V. M. (2005). Speech and non-speech processing in people with specific language impairment : A behavioural and electrophysiological study. *Brain and Language*, 94(3), 260-273.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.bandl.2005.01.002>
- Merriam, S. B. (2008). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Parpette, C. (2008). Enseigner l'oral, enseigner l'écrit : pour une approche contrastive. *Problématique du FLE*, 17-26.
- Peterfalvi, B. et Jacobi, D. (2003). Les interactions langagières entre processus et matériaux pour la recherche. *Aster*, (37).
<http://dx.doi.org/10.4267/2042/8818>
- Plessis-Bélaïr, G. (2004). La communication orale : un outil pour réfléchir. *Québec français*, (133), 57-59. Repéré à <http://erudit.org/culture/qf1076656/qf1185444/55612ac.pdf>
- Rabatel, A. (2004). L'oral réflexif et ses conditions d'émergence. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre* (p. 5-27). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Rémond, M. (2003). Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs. Dans D. Gaonac'h et M. Fayol (dir.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (p. 205-232). Paris : Hachette Éducation.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow : Pearson Education.
- Simonet, R., Salzer, J. et Soudée, R. (2004). Former à l'écoute. 55 fiches de formation à l'écoute, livret du formateur. Paris : Éditions d'Organisation.
- Szymanski, M. H. (1999). Re-engaging and dis-engaging talk in activity. *Language in Society*, 28(1), 1-23.
<http://dx.doi.org/10.1017/s0047404599001013>
- Tomatis, A. (1991). *L'oreille et la vie*. Paris : Robert Laffont.
- Trabaso, T. et Magliano, J. P. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21(3), 255-287.
<http://dx.doi.org/10.1080/01638539609544959>
- Turgeon, T. (2011). *Mesure du développement de la capacité auditive et visuelle chez des personnes malentendantes porteuses d'un implant cochléaire* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/6091>
- Vandergrift, L. (1998). La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 1(1-2), 83-105. Repéré à <http://journals.hil.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19810/21563>

- Vandergrift, L. et Goh, C. C. M. (2012). Teaching and learning second language listening. Metacognition in action. New York, NY : Routledge.
- Veilleux, É. (2012). Croyances et pratiques déclarées d'enseignants de la francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la compréhension orale (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/4681>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Apprendre à comprendre l'oral en situation de français de scolarisation. Communication présentée au colloque Didactique de l'oral. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid46399/apprendre-a-comprendre-l-oral-en-situation-de-francais-de-scolarisation.html>
- Verschueren, J. (1999). Understanding pragmatics. Londres : Arnold.

Notes

- 1 « Pragmatique » est ici entendu comme la voie à suivre pour obtenir un résultat concret, dans une visée instrumentale d'efficacité.

David **BEZEAU**
Université de Sherbrooke

L'éducation à la santé dans la formation initiale d'étudiants en éducation physique : analyse d'une approche renouvelée

Introduction

L'éducation à la santé (ÉS) est un volet d'enseignement présent dans les écoles qui ne vise pas à éliminer les problèmes de santé des élèves, mais bien à favoriser leur réussite scolaire et à les responsabiliser vis-à-vis de leur propre santé (Vamos, 2007). Au Québec, depuis le renouveau pédagogique aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, l'inclusion de l'ÉS dans les écoles se fait principalement de deux façons (Grenier, 2009). La première consiste à présenter l'ÉS comme un thème transversal à travers le domaine général de formation *Santé et bien-être*, qui est sous la responsabilité de l'ensemble des intervenants des milieux scolaires. La deuxième consiste à inclure l'ÉS dans des disciplines spécifiques, dont en éducation physique et à la santé (ÉPS) à partir de l'une des trois compétences disciplinaires, à savoir la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* (Grenier, 2009). Cette compétence est constituée de nouveaux objets de savoir qui modifient le rôle des enseignants d'ÉPS (Turcotte, 2010). Pour l'instant, peu d'études ont été réalisées sur les pratiques enseignantes des enseignants d'ÉPS en ÉS, mais celles effectuées montrent qu'elles sont surtout centrées sur la transmission d'informations et le changement de comportement (Michaud, 2002; Turcotte, 2010), ce qui ne permet pas de responsabiliser l'élève vis-à-vis de sa propre santé. Selon Turcotte (2010), ce décalage entre les pratiques enseignantes des enseignants d'ÉPS en ÉS et les attentes identifiées dans les documents ministériels serait le résultat de la confrontation à différents obstacles tels qu'une représentation de la discipline axée sur l'apprentissage par le mouvement, l'empiètement du temps d'enseignement en ÉS sur celui de l'ÉP et le manque de temps d'enseignement en ÉPS, entre autres. Ce même auteur mentionne qu'une grande partie de ces obstacles interpellent les curriculums de formation en enseignement en ÉPS. Il devient alors nécessaire d'adapter les stratégies de formation initiale afin de mieux préparer les futurs enseignants d'ÉPS aux divers obstacles qu'ils pourraient rencontrer en ÉS.

Cadre conceptuel

L'approche renouvelée de formation initiale en ÉS analysée dans cette recherche propose une structure organisationnelle (figure 1) s'intégrant dans le modèle de formation de Jourdan (2010) inspiré des travaux de Ferry (2003). Cette structure organisationnelle comporte huit activités pédagogiques se répartissant à l'intérieur de trois axes de formation soit : 1) les savoirs théoriques; 2) les savoirs didactiques et 3) les savoir-faire professionnels.

Le premier axe est celui centré sur l'acquisition des savoirs théoriques. Dans cet axe, les étudiants doivent acquérir les connaissances propres à la discipline (Jourdan, 2010). Le second axe est celui centré sur l'appropriation des savoirs didactiques. Jourdan (2010) mentionne que cet axe propose de se centrer sur la capacité des étudiants à mobiliser les ressources développées dans le cadre de leur formation initiale afin de résoudre un problème ou de mettre en œuvre un projet. Le troisième axe est celui ciblant

le développement des savoir-faire professionnels. Il s'agit d'instaurer une relation entre la théorie et la pratique en amenant l'étudiant à prendre une distance vis-à-vis de lui-même afin d'analyser ses actions et ses décisions. La pratique permet de confirmer certains aspects de la théorie tandis que la théorie permet d'analyser plus efficacement sa pratique et d'apporter des correctifs (Jourdan, 2010). La mise en œuvre d'un tel axe de formation nécessite une collaboration étroite entre le milieu de formation universitaire et les établissements qui accueillent les étudiants en stage.

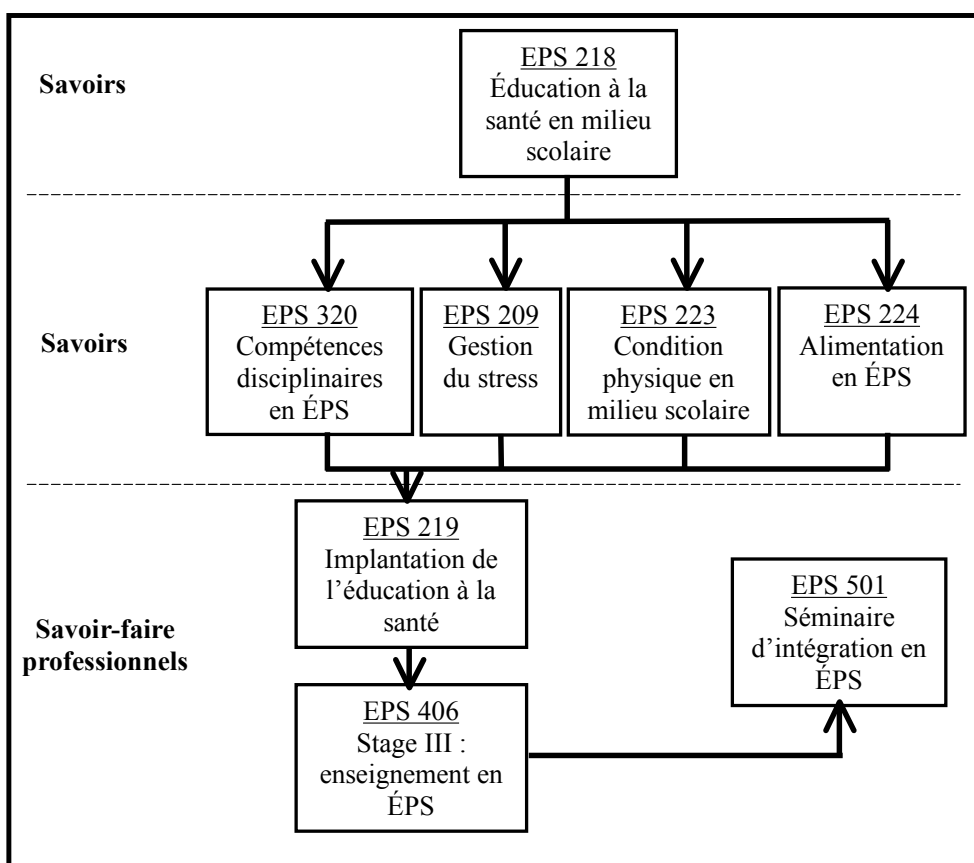


Figure 1

Structure de la formation initiale dans l'approche renouvelée en ÉS.

Puisque les savoir-faire professionnels reposent sur l'intégration des aspects de formation abordés à l'intérieur des deux premiers axes de formation (savoirs théoriques et savoirs didactiques), il apparaît pertinent de s'intéresser à ce troisième axe afin de porter un regard sur les défis posés par l'enseignement de l'ÉS auprès des futurs enseignants d'ÉPS. Plus particulièrement, l'activité pédagogique *EPS 219 Implantation de l'éducation à la santé* constitue le point culminant de cette approche renouvelée de formation initiale en ÉS alors que les étudiants doivent planifier une activité d'enseignement qu'ils mettront en œuvre dans le cadre de leur stage de huit semaines. Cette stratégie de formation initiale prépare-t-elle adéquatement les étudiants d'ÉPS à planifier et à mettre en œuvre des activités d'enseignement en ÉS? Plus précisément, le présent article tente de répondre aux deux objectifs suivants :

1. Identifier et décrire les éléments pertinents de la formation initiale actuelle en ÉS énoncés par les étudiants à la suite d'un stage en milieu scolaire.
2. Identifier et décrire les pistes de solution proposées par les étudiants afin d'améliorer la qualité de la formation initiale en ÉS.

La pertinence de cette recherche repose sur le fait que peu de travaux s'intéressent spécifiquement à la formation initiale en ÉS pour les futurs enseignants d'ÉPS, particulièrement ceux permettant d'évaluer ce type de formation et réalisés auprès d'étudiants universitaires (Paakkari, Tynjälä et Kannas, 2010).

Démarche méthodologique

Cette recherche qualitative interprétative fait appel à l'étude de cas multiples (Yin, 2014). Les cas dans cette recherche sont sept étudiants de 3^e année au baccalauréat en enseignement en ÉPS, soit : 1) deux hommes et une femme à l'ordre d'enseignement secondaire et 2) quatre hommes à l'ordre d'enseignement primaire. Dans leur cursus de formation initiale en ÉS, ces participants sont rendus à participer aux activités pédagogiques centrées sur le développement de savoir-faire professionnels, à savoir les activités pédagogiques *EPS 219* et *EPS 406* qui se déroulent en alternance durant la même session de formation.

Les résultats permettant de répondre aux deux objectifs de recherche présentés préalablement proviennent de l'analyse des données obtenues par l'entremise d'une discussion de groupe réunissant l'ensemble des participants à la suite de leur stage. Cette discussion s'est déroulée lors de leur retour de stage pendant une période de 120 minutes. Le guide d'entretien utilisé permettait de recueillir des données par rapport aux deux objectifs identifiés précédemment, soit : 1) les éléments pertinents de la formation initiale en ÉS et 2) les pistes de solution à privilégier pour améliorer cette formation. La discussion était enregistrée sur bande vidéo afin d'assurer la retranscription intégrale des verbatim. La validation du guide d'entretien a été réalisée auprès d'experts dans le domaine. Plus précisément, il a été remis à trois professeurs d'université et il était accompagné d'un outil de validation. Les trois professeurs ont été rencontrés au préalable afin de les familiariser à l'utilisation de cet outil.

Une analyse de contenu mixte a été réalisée afin d'analyser les propos des étudiants puisque les trois axes de formation de Jourdan (2010) permettaient d'avoir des catégories préexistantes, mais ces dernières ont été complétées par d'autres catégories induites du matériel analysé (L'Écuyer, 1990). La fiabilité de l'analyse des données a été assurée par des ententes interjuge et intrajuge qui ont obtenu respectivement des taux d'accord de 87 % et 91 %. Le second codeur pour l'entente interjuge était un enseignant d'ÉPS qui devait classer plus de 20 % des énoncés établis par le chercheur principal dans les catégories choisies par ce dernier. Il avait toutefois la possibilité d'ajouter des catégories s'il trouvait qu'un énoncé ne correspondait à aucune existante.

Résultats

La première partie des résultats permettra de répondre au premier objectif de recherche, soit d'identifier et de décrire les principaux éléments pertinents de la formation initiale en ÉS mentionnés par les participants à la suite de leur expérience en stage. Ces résultats seront présentés en fonction des trois axes de formation proposés par Jourdan (2010), soit : 1) les savoirs théoriques; 2) les savoirs didactiques et 3) les savoir-faire professionnels. Toutefois, certains éléments seront plutôt associés à la catégorie « autres » puisqu'ils ne correspondent à aucun des trois axes. De façon générale, les

activités pédagogiques prévues dans la structure organisationnelle de formation initiale en ÉS ont été reconnues comme importantes par les participants afin : 1) d'acquérir des connaissances relatives à l'ÉS; 2) de mobiliser ces connaissances dans la pratique; 3) d'établir une relation entre la théorie et la réalité pratique et 4) d'influencer positivement leur représentation de l'ÉS.

Deux participants ont nommé un élément pertinent relié au développement de savoirs théoriques, soit l'acquisition de connaissances relatives à l'ÉS. L'activité pédagogique *EPS 218 Éducation à la santé en milieu scolaire* vise l'acquisition de connaissances en ÉS et c'est ce que ces participants ont trouvé pertinent. Lorsque questionné sur les éléments pertinents de sa formation initiale en ÉS, Félix mentionne que « ... si on revient sur le cours d'éducation à la santé, c'est un cours qui est vraiment essentiel au niveau des connaissances et qui a été apprécié de tous ». De son côté, Kim mentionne que les connaissances transmises dans l'activité pédagogique *EPS 320 Compétences disciplinaires en ÉPS* sont essentielles puisque le chargé de cours « ... parlait de la compétence 3 et je trouvais que c'était du radotage, mais après cette expérience-là j'y repense et c'est vrai qu'il y a du matériel là-dedans qui était utile ».

Pour ce qui est des savoirs didactiques, quatre participants ont mentionné que la formation initiale en ÉS leur permettait de mobiliser les connaissances acquises dans la pratique. Selon Pierre, cet aspect de sa formation lui a permis d'être plus confiant pour enseigner la gestion du stress en milieu scolaire :

Dans notre cours de gestion du stress, ce qui était vraiment pertinent, c'est qu'on a fait du concret. L'enseignant nous en a fait faire, on est allé au dojo, on a vécu des séances de relaxation, on en a fait vivre nous-mêmes. On savait donc déjà comment se comporter en tant qu'enseignant quand tu enseignes la gestion du stress.

Un élément pertinent de la formation initiale en ÉS relié aux savoir-faire professionnels a été nommé par quatre participants. Ces derniers mentionnent que la formation permet d'instaurer une relation entre la théorie et la réalité pratique. Tel que le mentionne Félix, l'activité pédagogique *EPS 219 Implantation de l'ÉS en milieu scolaire* est particulièrement pertinente à cet égard puisqu'elle fait directement le lien entre les savoirs acquis à l'université et la réalité pratique en milieu de stage :

Je pense que quelque chose qui a été très gagnant dans notre formation en ÉS, c'est le cours d'implantation où l'on devait faire une récapitulation de tout ce qu'on avait vu en ÉS depuis le début du baccalauréat et comment, dans notre vision, on pouvait aller chercher tous ces éléments-là et les interrelier ensemble dans l'initiative qu'on mettait en œuvre en milieu scolaire.

Les propos de Félix montrent que l'activité pédagogique *EPS 219* favorise la mise en commun de l'ensemble des savoirs théoriques et didactiques acquis au cours de la formation afin de voir de quelle façon ils peuvent être utilisés dans la réalité pratique. Selon Adam, une activité pédagogique permettant de faire le pont entre la théorie et la pratique est indispensable :

Je ne sais pas si on réalise à quel point le cours d'implantation qu'on vient juste de faire est important dans notre cheminement pour enseigner la compétence 3, mais moi je trouve que c'est immanquable de faire un projet en ÉS. Oui ça a été difficile pour pas mal tout le monde, mais tu n'as pas le choix de te faire lancer de même pendant tes stages parce que sinon après ça, si tu ne l'as jamais essayé, tu n'auras pas envie de l'essayer.

Trois participants ont nommé un élément pertinent appartenant à la catégorie « autre ». Selon ces derniers, ce que leur formation initiale en ÉS a fait de bien est de modifier positivement leurs représentations de l'ÉS :

Moi j'ai trouvé que ma vision de mon rôle de futur éducateur physique a changé, notamment par rapport à l'éducation à la santé. À la fin de ma première année, j'avais une certaine vision. À la fin de ma deuxième année, j'en avais une autre et à la fin de ma troisième une autre. À la fin de ma quatrième année, je vais assurément en avoir une autre différente et c'est le cheminement des cours qui fait ça. (Luc)

La seconde partie des résultats, toujours présentés en fonction des axes de formation proposés par Jourdan (2010), permettra de répondre au deuxième objectif de recherche, à savoir d'identifier et de décrire les principales pistes de solutions proposées par les participants afin d'améliorer la qualité de la formation initiale en ÉS. De façon générale, les pistes de solution proposées par les participants ciblent principalement trois aspects, soit : 1) d'apprendre comment évaluer la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif*; 2) d'ajouter des activités pédagogiques spécifiques aux savoirs didactiques en ÉS et 3) de créer une plate-forme de partage de documents pour les étudiants.

Il semblerait pertinent de transmettre plus de savoirs théoriques reliés à l'évaluation de la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif* puisque six participants se questionnent sur les modalités d'évaluation à privilégier dans la réalité pratique :

Je trouve ça difficile d'avoir des idées concrètes de comment on peut l'évaluer. Comment l'évaluer pour vrai? Tu ne veux pas non plus faire un diagnostic de la personne. Tu n'évalues pas sa santé, tu évalues comment la personne est capable de se prendre en main. Donc, comment évaluer ça? (Kim)

La piste de solution ciblant le développement de savoirs didactiques est proposée par cinq participants. Cette piste de solution propose d'avoir des activités pédagogiques spécifiques à la didactique en ÉS. La première idée proposée par Kim est d'avoir des activités pédagogiques optionnelles d'un crédit sur des sujets spécifiques : « *Je revois mes élèves dans mon stage qui seraient attirés par un sujet comme l'hypersexualisation parce que ça les touche. Moi je trouve que ça aurait vraiment un impact d'avoir des petits cours didactiques de 15 h, admettons un crédit, sur un sujet précis en ÉS* ».

La deuxième idée proposée est d'avoir une activité pédagogique obligatoire de trois crédits spécifique à la didactique en ÉS dans laquelle un sujet différent serait enseigné chaque semaine d'un point de vue principalement pratique au lieu de ne se concentrer que sur un seul sujet comme le propose Kim. Adam mentionne notamment : « *C'est que t'as envie d'expérimenter un peu tout pour avoir des bases sur différents sujets. Donc, moi je pense que ça pourrait être un cours sur la compétence 3 où chaque semaine tu fais un petit 4 h sur un sujet différent* ».

Aucune piste de solution n'a été proposée par les participants pour ce qui est du développement des savoir-faire professionnels. Par contre, Keven et Kim proposent de créer une plate-forme de partage pour les étudiants afin qu'ils puissent échanger leurs documents, mais aussi pour que les professeurs y déposent du matériel pertinent qui ne disparaîtra pas à la fin de leur formation.

Discussion

Les résultats obtenus dans cette recherche montrent que l'approche renouvelée de formation initiale en ÉS permet à l'étudiant de développer différents types de savoirs à l'intérieur des trois axes de formation proposés par Jourdan (2010) et d'entamer un processus réflexif dans l'action, sur l'action et rétrospectif à l'action (Schön, 1983). L'ajout de l'activité pédagogique *EPS 219 Implantation de l'ÉS en milieu scolaire* est particulièrement pertinent puisqu'elle permet de répondre à la difficulté éprouvée par de jeunes enseignants à faire le pont entre les savoirs théoriques appris durant leur formation initiale en ÉS et la réalité pratique (Vamos, 2007). Toutefois, puisque l'ÉS est un volet d'enseignement relativement récent en ÉPS, il est important d'adapter continuellement les structures organisationnelles des formations initiales afin de s'assurer de bien répondre aux besoins des enseignants d'ÉPS en formation.

La première piste de réflexion proposée, scindée en deux idées, concerne l'évaluation des apprentissages en ÉPS. Tout d'abord, l'activité pédagogique *EPS 320 Compétences disciplinaires en ÉPS* devrait permettre aux étudiants de non seulement comprendre les programmes de formation, mais de se les approprier afin d'être en mesure de les opérationnaliser (Turcotte, 2010). Actuellement, les étudiants connaissent les différents éléments constituant les programmes, mais il semble planer un certain flou sur la bonne manière d'utiliser ces éléments, ce qui entraîne une utilisation inadéquate de ces derniers. Par la suite, les résultats montrent l'importance d'aborder l'évaluation des apprentissages à partir des axes de formation centrés sur les savoirs didactiques et les savoir-faire professionnels. Il est permis de croire qu'en faisant vivre aux étudiants des expériences concrètes d'évaluation en ÉS à l'intérieur des différents cours didactiques et en leur donnant l'occasion de réfléchir à leurs pratiques, ils consolideront et développeront des habiletés qui leur seront utiles tout au long de leur carrière (Bourassa, Serre et Ross, 2007). Nous croyons que les étudiants pourraient également vivre ces expériences auprès d'élèves grâce à une collaboration étroite entre le milieu universitaire et les milieux scolaires (Knop, LeMaster, Norris, Raudensky et Tannehill, 1997). De cette façon, les apprentissages réalisés seront plus significatifs puisque l'étudiant devra s'adapter à de réelles problématiques qui sont difficiles à reproduire à travers des simulations.

La deuxième piste de réflexion proposée concerne l'ajout d'une activité pédagogique de trois crédits spécifique aux didactiques en ÉS traitant de différents sujets liés à la santé. Les résultats obtenus montrent l'importance, pour les étudiants, d'acquérir des savoirs didactiques variés sur des sujets liés à la santé des élèves. Pour ce faire, une activité pédagogique obligatoire de trois crédits semble être l'orientation à privilégier afin de s'assurer que tous les étudiants abordent ces différents sujets et non seulement quelques-uns d'entre eux. Ces derniers devraient ainsi être en mesure de cibler des objets de savoir proposés dans les documents ministériels (Tinning, 2004) autres que l'alimentation, la gestion du stress et le conditionnement physique, c'est-à-dire des objets de savoir tels que : 1) le sommeil; 2) la consommation excessive de matériel multimédia et 3) les effets de diverses substances sur la performance et l'entraînement, entre autres (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Il est possible de croire que la mise en place d'une activité pédagogique dans laquelle les étudiants abordent différents objets de savoir leur permettrait non seulement d'être confiants d'aborder l'ÉS avec leurs élèves, mais également de diversifier leur enseignement.

Conclusion

L'approche renouvelée de formation initiale en ÉS analysée dans la présente recherche offre l'opportunité aux étudiants de vivre l'expérience de véritablement mettre en œuvre une activité d'enseignement en ÉS dans le cadre de leur stage. Par contre, les résultats indiquent que les étudiants en ÉPS se sentiraient plus confiants de mettre en œuvre de telles activités s'ils recevaient davantage de formation par rapport à la didactique et à l'évaluation des apprentissages en ÉS. En effet, la diversification des activités d'enseignement et l'appropriation de modalités d'évaluation des apprentissages sont les deux principaux défis rencontrés en ÉS par les participants de cette recherche. Il serait notamment pertinent d'enrichir la littérature scientifique actuelle relative à l'évaluation des apprentissages en ÉS puisque Turcotte et al. (2011) mentionnent qu'il s'agit également de l'un des principaux besoins de formation continue mentionnés par les enseignants d'ÉPS pour accomplir leur rôle d'éducateur à la santé.

Références

- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2007). *Apprendre de son expérience*. Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Ferry, G. (2003). *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod.
- Grenier, J. (2009). L'éducation à la santé dans les programmes scolaires québécois. *Formation et profession*, 16(2), 15-18. Repéré à <http://www.crifpe.ca/download/verify/706>
- Jourdan, D. (2010). *Éducation à la santé : Quelle formation pour les enseignants?* Saint-Denis : Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES).
- Knop, N., LeMaster, K., Norris, M., Raudensky, J. et Tannehill, D. (1997). What we have learned through collaboration : a summary report from a National Teacher Education Conference. *Physical Educator*, 54(4), 170-180.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Michaud, V. (2002). *L'inclusion de l'éducation à la santé dans les programmes d'éducation physique du primaire et du secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire deuxième cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Paakkari, L., Tynjälä, P. et Kannas, L. (2010). Student teachers' ways of experiencing the teaching of health education. *Studies in Higher Education*, 35(8), 905-920. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070903383229>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.
- Tinning, R. (2004). Rethinking the preparation of HPE teachers : ruminations on knowledge, identity, and ways of thinking. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(3), 241-253. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866042000295406>
- Turcotte, S. (2010). Problématisation : l'éducation à la santé et l'éducation physique. Dans J. Grenier, J. Otis et G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour une éducation à la santé en milieu scolaire* (p. 25-48). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Turcotte, S., Grenier, J., Rivard, M.-C., Beaudoin, C., Roy, M. et Goyette, R. (2011). Besoins de formation continue d'éducateurs physiques et à la santé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(2), 79-95. <http://dx.doi.org/10.7202/1008913ar>
- Vamos, S. (2007). Experiences of beginning health educators and changes in their high school students' health behaviors and attitudes. *Health Education & Behavior*, 34(2), 376-389. <http://dx.doi.org/10.1177/1090198106288513>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.

L'articulation de l'étude de la langue à l'étude des textes littéraires : autre effet de mode ou véritable moyen de développer les compétences langagières des élèves du secondaire?

Introduction

Plusieurs didacticiens du français (Bronckart, 2008; Falardeau et Simard, 2011; Gauvin-Fiset, 2012; Schneuwly, 2007; Soulé et Aigoïn, 2008) préconisent un enseignement du français qui articule les deux volets majeurs de la discipline français : langue et littérature¹. Ces chercheurs soutiennent en effet que cette démarche favoriserait l'intégration des apprentissages grammaticaux aux activités de lecture et d'écriture (Bilodeau, 2005) et qu'elle permettrait ainsi de développer les compétences langagières des élèves (Musset, 2011). Soulé et Aigoïn (2008) soutiennent, par exemple, que l'étude de la langue peut favoriser la compréhension et l'interprétation textuelles et que l'étude des textes peut dynamiser et rendre plus significatif le travail sur la langue.

Pourtant, cette notion d'articulation, en plus d'être relativement récente, paraît plus théorique que pratique. Il nous a donc semblé nécessaire, pour la rendre plus accessible, d'en dégager les observables à travers une analyse de propositions scientifiques.

Précisons avant tout que le mot articulation, même s'il n'est pas expressément mentionné dans les programmes, est une orientation institutionnelle (Chartrand et Boivin, 2005) visant à créer des interactions entre les différentes composantes du français. En effet, dans son programme de 2007 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MELS], 2007), le Ministère considère que *langue* et *culture* sont deux dimensions essentielles de la classe de français. Cela n'implique pas nécessairement qu'elles doivent être « articulées », puisque le Ministère se contente uniquement de recommander l'articulation, il ne la prescrit pas. Il considère la *lecture*, *l'écriture* et *l'oral* comme des pratiques langagières, associe la culture à la pratique littéraire et suggère la mise en place d'activités qui permettent à l'élève d'établir des jonctions entre les différents apprentissages qu'il réalise, ce qui laisse davantage sous-entendre une certaine articulation entre les différents contenus disciplinaires. D'autres termes sont parfois utilisés par des didacticiens comme synonymes à celui d'articulation : « décloisonnement » (Bilodeau, 2005; Daunay, 2005) et « intégration » (Chartrand et Boivin, 2005). Même si elles peuvent comporter des nuances² terminologiques, ces notions sont très souvent évoquées lorsqu'il est question des liens à établir entre les sous-disciplines que sont la lecture, la grammaire, l'écriture et l'oral (Bilodeau, 2005).

1 Nous nous limiterons plutôt à l'étude des textes littéraires. Lorsque nous évoquerons le terme « littérature », il s'agira de l'étude de textes littéraires puisque notre étude se limite au secondaire.

2 Nous y reviendrons.

Dans cet article³, nous présentons une démarche de clarification théorique. Il s'agira de mener une réflexion qui a pour objectif de bonifier les assises de cette notion, encore peu théorisée, d'« articulation » et de dire en quoi elle se distingue du décloisonnement. Toutefois, il nous semble pertinent, afin de mieux comprendre les raisons qui sous-tendent la nécessité d'articuler les composantes de la discipline, d'entamer notre réflexion par les difficultés qu'éprouveraient les élèves en français écrit. Nous présenterons ensuite quelques-unes des raisons avancées pour expliquer ces difficultés et leurs conséquences sur la configuration disciplinaire. Finalement, nous consacrerons la dernière section aux notions de décloisonnement et d'articulation.

1. Les difficultés en français écrit : mêmes constats, mêmes bilans depuis 40 ans au Québec

Depuis ces quarante dernières années, la question des difficultés des élèves en français est récurrente tant dans les médias que dans la société en général. Différentes études (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1987; Larose *et al.*, 2001; Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008) montrent que les élèves québécois éprouvent de grandes difficultés en français écrit. Cette question des difficultés des élèves québécois en français écrit ne date pas d'hier. Déjà, au début des années 1960, Jean-Paul Desbiens dénonçait la piètre qualité du français écrit des élèves dans un livre intitulé *Les insolences du frère Untel* (Desbiens, 1988). Dans une lettre adressée au journal *Le Devoir* à l'automne 1959, Desbiens qualifiait l'enseignement du français au Québec d'échec. Il décrivait des élèves qui massacrent la langue et qui sont incapables de déceler une faute qu'on leur pointe du bout du crayon.

Quarante ans plus tard, cette situation n'a pas véritablement changé. Très souvent reprise dans la presse, cette idée selon laquelle le niveau de compétence en français écrit des élèves québécois est de plus en plus faible (Michel Venne dans *Le Devoir*, 1999; Ariane Lacoursière dans *La Presse*, 2010) est confirmée dans un rapport du CSE. En effet, ce rapport reconnaissait l'existence d'un problème concernant la qualité de la langue chez les jeunes et recommandait la prise de décision rapide pour éviter que la situation ne se détériore davantage. Dans ce rapport, le Conseil en vient entre autres à la conclusion que les élèves maîtrisent peu ou pas du tout les règles concernant l'usage du singulier et du pluriel et qu'ils écrivent comme s'ils n'avaient jamais étudié la grammaire et la syntaxe. Il convient toutefois de préciser que cette situation n'est pas propre au Québec. Cette préoccupation de la qualité de la langue écrite chez les jeunes se retrouve dans l'ensemble des pays de la francophonie (Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008, p. 13).

En 2001, au terme des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, le rapport Larose en venait aux mêmes conclusions que celles du CSE (1987). La commission du même nom faisait en effet deux constats majeurs : à l'école, il y avait des difficultés constantes, mais tolérées, et la transmission de la méconnaissance de la langue se faisait d'un ordre d'enseignement à un autre. Ainsi, les élèves allaient du primaire au secondaire et du secondaire au collégial sans qu'ils aient acquis les éléments de compétences requis à ces différents niveaux. Par exemple, Larose *et al.* (2001) mentionnent que 52 % des élèves sont faibles ou incompetents à la fin du primaire, que 42 % sont en échec à la fin du secondaire et que 25 % échouent à leur premier cours de français au collégial. Ces chiffres montrent que les difficultés que rencontrent les élèves persistent malgré le fait que ceux-ci avancent dans leur scolarité. D'ailleurs, l'enquête qu'ont menée Lebrun et Baribeau en 2001 dans

Cet article s'appuie sur les éléments de notre recherche de maîtrise.

les facultés d'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et de l'Université de Montréal (UdeM) va dans le même sens. En effet, cette enquête révèle que 40 % des étudiants en sciences de l'éducation à l'UdeM, donc de futurs enseignants, sont médiocres en français alors qu'à l'UQAM, ce sont 63 % des futurs enseignants qui échouent au test de français de l'établissement. Ce test, qui visait à vérifier leurs compétences langagières, comprenait plusieurs questions à choix multiples en orthographe grammaticale, en vocabulaire et en syntaxe.

2. Quelques raisons avancées pour expliquer ces difficultés

Plusieurs raisons ont été avancées par les chercheurs pour expliquer ces insuffisances en français. Toutefois, deux ont retenu notre attention, car elles sont directement liées aux pratiques d'enseignement et aux apprentissages des élèves. Il y a d'abord l'intérêt de moins en moins marqué des élèves à l'égard de la lecture, de la littérature et de la langue. C'est du moins ce qui ressort des conclusions de l'État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois (ÉLEF) (Chartrand et Lord, 2010a). Cet article, qui traite des représentations des enseignants de français sur les compétences langagières des élèves au secondaire québécois, révèle que plus de la moitié des répondants (enseignants) qui ont participé à l'étude portent un jugement négatif sur les compétences des élèves. Ils doutent même de la possibilité d'atteindre l'objectif de développer chez eux le goût pour la lecture en raison de leur désintérêt à l'égard de la langue et de la littérature.

La seconde raison avancée est celle du cloisonnement des composantes ou sous-disciplines qui ne favoriserait pas l'intégration des apprentissages grammaticaux aux activités d'écriture et de lecture (Bilodeau, 2005). Bilodeau (2005), Bronckart (2008) et Soulé et Aigoïn (2008) soutiennent qu'un cloisonnement des contenus empêcherait d'assurer plus de cohérence et d'efficacité aux apprentissages langagiers. Ces chercheurs soutiennent en effet qu'une lecture attentive au fonctionnement du texte ouvre un espace de médiation qui oriente les apprentissages grammaticaux vers une stylistique particulière. Une telle approche consisterait à faire lire et aimer lire et à amener les élèves à rendre compte d'un texte à travers un enseignement grammatical qui permet l'expression du plaisir éprouvé à la lecture. Pour paraphraser Bronckart (2008), il s'agit de mettre les acquis grammaticaux au service de l'expression textuelle. Or, les conclusions de la recherche ÉLEF tendent plutôt à montrer des pratiques d'enseignement qui cloisonnent les différentes composantes sans montrer l'utilité des unes pour les autres.

3. Une configuration de la discipline en actes : des apprentissages segmentés

Les démarches d'enseignement qui conduisent au cloisonnement des composantes sont évoquées dans la recherche ÉLEF, qui s'est aussi intéressée à la question des pratiques d'enseignement. En effet, à travers les pratiques des enseignants, on note que sont faits séparément et de manière non coordonnée et disproportionnée la grammaire presque toujours, la lecture souvent, l'écriture quelquefois et très rarement l'oral. Un autre volet de cette enquête consacrée à l'enseignement grammatical montre que les exercices de grammaire constituent l'activité la plus fréquente dans la classe de français (Chartrand et Lord, 2010c). En effet, 94 % des enseignants interrogés déclarent enseigner la grammaire plusieurs fois par semaine, car ils la considèrent comme essentielle pour la maîtrise du français. À l'inverse, la communication orale semble être le parent pauvre de la classe de français. Parmi les participants, 22 % des enseignants déclarent avoir fait plus d'une fois des activités de communication orale durant le

mois de novembre 2008, 45 % une seule fois et 33 % jamais. Entre ces deux types d'activités figurent la lecture, et l'écriture qui rebute les enseignants en raison du lourd travail de correction qu'elle requiert.

Ces pratiques d'enseignement remettent ainsi en cause l'agencement et le poids des différentes sous-disciplines à l'intérieur même de la discipline puisque certaines composantes sont davantage convoquées. Celle-ci, même si elle s'est traditionnellement construite autour de la matrice langue-littérature (Halté, 1992; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010), voit sa composition interne ainsi remaniée à cause des pratiques d'enseignement. Une telle segmentation des apprentissages modifie les équilibres internes au sein de la discipline et conduit à une reconfiguration de fait que Halté (1992) appelle « modèle disciplinaire en actes » (Halté, 1992). Ces pratiques, du moins ces déclarations, montrent et confirment la segmentation de la discipline qui, selon nous, rend difficile une quelconque articulation.

4. L'articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes littéraires : une réponse à la segmentation des apprentissages et aux difficultés des élèves?

Dans cette partie, après avoir énuméré les raisons qui sous-tendent la nécessité d'articuler les composantes de la discipline français, notre réflexion portera sur la notion d'articulation elle-même. Nous ferons une synthèse des différentes définitions qu'on en donne, puis finalement, nous présenterons la définition que nous en retenons.

4.1 Pourquoi articuler?

Nous nous appuyons essentiellement sur Chartrand et Boivin (2005) qui s'inspirent du modèle générique de l'équipe de Genève (Dolz et Schneuwly, 1998; De Pietro et Schneuwly, 2003). Les deux didacticiennes affirment qu'il y a trois raisons pour lesquelles les objets d'apprentissage doivent être articulés. La première est d'ordre pédagogique. Selon elles, articuler est une condition indispensable pour susciter la motivation et l'engagement des élèves, surtout pour que ceux-ci perçoivent la nécessité de la maîtrise fonctionnelle de la langue. La seconde raison, disent-elles, est relative au fait que plusieurs recherches montrent les effets positifs des interactions lecture-écriture ou grammaire-écriture sur les compétences des élèves. Plusieurs méta-analyses montrent en effet que l'enseignement de la grammaire pour la grammaire ne contribue pas à améliorer les apprentissages en lecture ou en écriture; il leur nuirait même. Fidalgo, Harris et Braaksma (à paraître) ont mené une recherche expérimentale dans laquelle ils ont mesuré l'impact des différents apprentissages en grammaire sur les compétences des élèves. Leurs analyses montrent, par exemple, que l'enseignement de la grammaire dans un contexte décontextualisé a un impact négatif sur les élèves. Il faut plutôt créer des interactions entre grammaire-lecture et écriture pour amener les élèves à développer leurs compétences. Enfin, les deux didacticiennes soutiennent que les contenus disciplinaires doivent être articulés afin de permettre aux élèves d'acquérir de nouvelles connaissances sur la langue et les discours pour vaincre les difficultés en lecture ou en écriture.

4.2 Qu'est-ce que l'articulation⁴?

Dans plusieurs écrits, la notion d'articulation est très souvent associée à celle de décloisonnement. Selon Daunay (2005), l'usage du terme « décloisonnement » remonte aux instructions officielles françaises de 1938 qui mentionnaient explicitement que les trois parties de l'enseignement de la discipline français (langue, lecture des textes et initiation à la composition française) ne peuvent pas être séparées. Ainsi, malgré les nuances terminologiques⁵ qu'ils comportent, les termes « articulation » et « décloisonnement » sont très souvent évoqués pour parler des liens à faire entre grammaire, lecture, écriture et oral (Bilodeau, 2005). Pour Chartrand et Boivin (2005), ces différentes terminologies sont des maîtres mots puisqu'elles renvoient à un même principe : associer autour d'un même objectif les différentes composantes du français. Pourtant, l'usage de l'un ou l'autre de ces termes n'a en rien facilité la théorisation qui en était faite. Afin d'en donner une définition suffisamment complète, nous entamons cette réflexion par les acceptions communes à ces deux termes (articulation et décloisonnement) selon une perspective plus générale. Celles-ci nous offriront une perspective plus large à partir de laquelle nous tisserons des liens avec les conceptions qu'en ont les didacticiens.

Le *Nouveau Petit Robert* (2010, p. 149) considère qu'articuler, c'est organiser des éléments distincts concourant au fonctionnement d'un ensemble. Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, l'articulation renvoie à un mode d'organisation et d'enchaînement des éléments du discours oral ou écrit (Legendre, 2005, p. 130). On comprend que cette définition circonscrive la définition à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral et de l'écrit puisque ce dictionnaire définit les termes dans une perspective liée au domaine de l'éducation. Toutefois, nous retenons deux éléments importants de ces définitions : l'idée d'organisation et celle de fonctionnement d'un ensemble.

Le *Multidictionnaire de la langue française* (De Villers, 2009, p. 117) définit quant à lui le décloisonnement comme une opération de réduction des structures qui entravent la libre circulation des idées. Pour le *Nouveau Petit Robert* (2010, p. 633), il s'agit ni plus ni moins de retirer les cloisons qui séparent deux ou plusieurs éléments. Nous entendons les cloisons comme des barrières ou des obstacles entre différents éléments. Ces deux définitions de la notion de décloisonnement recoupent celle de Legendre (2005, p. 349) qui conçoit le décloisonnement comme une opération qui consiste à éliminer les barrières traditionnelles qui fragmentent et divisent artificiellement les contenus scolaires. Ces définitions nous amènent à considérer l'établissement de liens directs entre diverses composantes pour les regrouper dans un ensemble cohérent et organisé comme le principe qui sous-tend à priori l'articulation et le décloisonnement. En didactique du français, ces notions renverraient donc à la volonté de lier les activités langagières aux activités littéraires : grammaire, lecture et écriture.

À la lumière de ces définitions, nous préférons la notion d'articulation à celle de décloisonnement, car l'articulation va au-delà de la simple suppression de barrières que préconise le décloisonnement. Elle implique nécessairement que des liens plus spécifiques soient établis entre l'étude de la langue et celle des textes de manière à ce que le travail réalisé dans l'une des composantes nourrisse et enrichisse celui qui est fait dans l'autre. La suppression des barrières que véhicule le décloisonnement n'est, selon nous, pas suffisante pour amener les élèves à percevoir l'utilité des apprentissages langagiers pour la compréhension et l'interprétation textuelle. Nous considérons que le travail sur une notion

4 Nous présentons ici quelques éléments de la réflexion que nous avons menée sur l'articulation dans notre recherche de maîtrise.

5 Nous y reviendrons dans cette section.

grammaticale devrait enrichir l'analyse des textes en même temps que celle-ci permet de mieux comprendre le fonctionnement de cette notion. Or, contrairement au décloisonnement, l'articulation permettrait la réalisation d'une telle démarche.

Cela dit, notre réflexion peut dorénavant se centrer sur la conception de la notion d'articulation. En didactique du français, le mot « articulation » renvoie avant tout à une orientation institutionnelle (Chartrand et Boivin, 2005). Barré-De Miniac (1995, p. 111-112), citée par Chartrand et Boivin, 2005) renvoie aux années 1970 l'affirmation de la nécessité d'articuler lecture et écriture par les initiateurs du mouvement de la rénovation en France.

En nous référant au plaidoyer pour l'autonomie de la discipline français de Schneuwly (2007), nous considérons que la notion d'articulation découle donc de la nécessité de créer des synergies entre les composantes du français afin de mieux répondre aux finalités de la discipline. Il nous paraît cependant important d'enrichir cette conception de celle de Bronckart (2008) qui considère que l'articulation est aussi une démarche didactique (Bronckart, 2008) qui vise à apporter une réponse aux difficultés que rencontrent les élèves (Musset, 2011) en réinvestissant les apprentissages grammaticaux pour la compréhension textuelle, ou en s'appuyant sur le texte pour approfondir une notion de langue. Bronckart (2008), qui milite pour une articulation des démarches d'enseignement de la langue et de la littérature, soutient en effet que le texte littéraire constitue un objet pertinent de la didactique de la langue. Ainsi, entamer l'enseignement de la langue par des activités de lecture et de production textuelle semble le modèle idéal d'articulation. Considérant que la grammaire occupe une place prépondérante dans l'enseignement du français depuis toujours, il estime nécessaire de cheminer vers l'idée d'un *compromis* qui consiste en un passage progressif d'une didactique du système de la syntaxe phrastique à une didactique du fonctionnement textuel. Il soutient en outre que la maîtrise du fonctionnement textuel constitue l'objectif ultime de la didactique de la langue parce que la prise en compte de la dimension textuelle permet d'atteindre les finalités de la discipline français.

Gauvin-Fiset (2012), à la suite de Bronckart (2008), propose que le texte serve de lieu où s'articulent les démarches de la didactique de la langue et de la littérature. La chercheuse affirme qu'articuler, c'est établir des relations entre des entités différentes (langue et littérature en l'espèce). Elle soutient que pour articuler l'étude de la langue à des activités de lecture, on peut choisir d'étudier un phénomène de langue récurrent dans le texte qu'on lit. Une telle démarche serait bénéfique, selon elle, car elle peut permettre de donner sens à l'étude de la langue en faisant observer le fonctionnement de ce fait de langue dans un genre de texte donné. De plus, cette étude peut conduire à mieux comprendre le phénomène lui-même et à mieux lire ce genre de texte.

Coirault et David (2011) préconisent aussi une telle approche puisque, comme Bronckart, ils considèrent l'articulation comme une démarche didactique qui associe l'étude de la langue à l'étude des textes littéraires. Ils suggèrent notamment une problématisation des objectifs en littérature davantage centrée sur l'efficacité du texte afin de dégager des rapports spécifiques entre le fonctionnement textuel et la langue. Ces chercheurs soutiennent aussi que les analyses morphologiques internes et contextuelles externes, et l'analyse lexicale constituent des procédures efficaces pour accéder au sens du texte. S'appuyant sur Chiss et David (1999), Coirault et David (2011) suggèrent une démarche qui part de la lecture du texte pour ensuite y retourner afin de confronter les analyses formulées et les mettre à l'épreuve des fonctionnements linguistiques repérés. Ils proposent donc une démarche qui est à la fois « ascendante » et « descendante », qui part des interprétations du texte et de ses entours, pour

aller vers une analyse de ses caractéristiques et propriétés spécifiques, afin de montrer son efficacité littéraire et d'approfondir la maîtrise de fait de langue. L'intérêt d'une telle démarche réside non dans les mouvements entre le travail grammatical et l'analyse du texte, mais plutôt dans le fait que ces aller-retour permettent de mieux comprendre le fonctionnement des faits de langue dans le texte lu et, du coup, de mieux apprécier le texte grâce à l'analyse qui en est faite à l'aide des notions langagières étudiées.

Finalement, nous pensons qu'articuler, c'est mettre en place des activités qui permettent de penser l'enseignement de la discipline français en tenant compte de la nécessité de développer chez les élèves une maîtrise de la langue à même de les aider à mieux lire et à mieux écrire tout texte littéraire et, plus largement, tout texte. Ainsi, l'articulation de l'enseignement de la langue et de la littérature renverrait à un ensemble de démarches didactiques à travers lesquelles les différentes composantes qui font l'objet d'un enseignement sont liées, les unes éclairant les autres. Sans instrumentaliser l'enseignement de la grammaire et celui des textes littéraires, il s'agit de faire en sorte de créer des jonctions entre l'analyse du texte et le travail sur la langue en partant, par exemple, du texte pour en dégager les particularités linguistiques. Ainsi, l'enseignant qui étudie un roman psychologique peut travailler le champ lexical lié aux émotions du personnage central. Une telle perspective permettrait d'enrichir l'analyse du texte et, aussi, de nourrir le travail sur les champs lexicaux. Il pourrait aussi s'agir de voir, lors de l'étude d'un texte littéraire, comment des phénomènes langagiers créent du sens dans ce texte. Ou inversement, il s'agirait de voir la manière dont la lecture et les retours dans le texte lu permettent d'approfondir la compréhension de phénomènes langagiers. Par exemple, Gauvin-Fiset (2012) a élaboré, dans le cadre d'une séquence⁶ didactique portant sur *L'étranger*, de Camus, une analyse grammaticale permettant de mieux comprendre la psychologie et les agissements du personnage principal et de l'œuvre. Dans un court extrait de l'œuvre, les élèves doivent relever tous les termes qui permettent de décrire l'étrangeté et l'inhumanité du personnage de Meursault. Cette analyse lexicale permet de faire des retours dans le texte et d'en approfondir la compréhension puisqu'elle nourrit l'analyse du texte. La pertinence d'une telle activité réside dans le fait qu'elle crée des interactions entre certains éléments qui relèvent de la compréhension et de l'interprétation et d'autres qui relèvent de la maîtrise de la langue. Ces interactions permettent ensuite de donner du sens aux apprentissages, car les élèves sont mieux outillés.

En définitive, l'articulation est un principe qui commande que des interactions soient faites entre la langue et la littérature, entre la lecture et l'écriture, entre la grammaire et l'écriture, entre la grammaire et la lecture, et entre l'oral et l'écrit pour mieux assurer le développement des compétences langagières des élèves. Les interactions à faire doivent éviter une instrumentalisation des apprentissages, favoriser une autonomie relative des composantes et se réaliser dans le cadre de dispositifs didactiques.

Conclusion

En réponse aux difficultés qu'éprouvent les élèves du secondaire en français, que celles-ci soient liées à la maîtrise de la langue ou aux pratiques de lecture et d'écriture, l'articulation est depuis quelques années avancée comme une approche pouvant aider à mieux accompagner les élèves. Soulé et Aigoïn (2008) soutiennent par exemple que l'étude de la langue peut favoriser la compréhension et l'interprétation textuelles et que l'étude des textes peut dynamiser et rendre plus significatif le travail sur la langue. Or, cette notion est très peu théorisée, ce qui rend son opérationnalisation en classe difficile. Il nous a

6 La séquence didactique renvoie pour nous à un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001, p. 6).

donc paru essentiel de mieux la définir afin d'en dégager les observables. La recherche documentaire que nous avons menée nous permet de donner un caractère plus concret à cette notion d'articulation. L'autonomie relative des composantes et les démarches ascendantes et descendantes sont quelques éléments qui devraient fonder l'articulation. Toutefois, nous pensons qu'il est nécessaire d'aller au-delà de la simple clarification théorique en élaborant et en expérimentant des dispositifs didactiques qui articulent les différentes composantes de la discipline. Une telle approche permettrait de sortir des discours pour voir dans quelle mesure cette approche contribue réellement à l'amélioration des compétences langagières des élèves.

Références

- Aeby Daghe, S. (dir.). (2011). *Enseigner la langue et la littérature : des dispositifs pour penser leur articulation*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Bilodeau, S. (2005). *Le décloisonnement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques* (mémoire de maîtrise non publié). Université Laval, Québec, Canada.
- Bilodeau, S. et Chartrand, S.-G. (2009). Décloisonner les différentes sous-disciplines du français : conception et pratiques. *Québec français, 153*, 79-81.
- Bronckart, J.-P. (2008). De la didactique de la langue à la didactique de la littérature. Dans *Voyage dans un espace multidimensionnel* (textes réunis en l'honneur de Daniel Bain). *SRED, Cahier 6*, 71-89.
- Chartrand, S.-G. et Boivin, M.-C. (2005). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Dans É. Falardeau (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9^e Colloque international de l'AIRDF* [cédérom]. Québec, Canada : AIRDF/Les Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010a). Compétences langagières des élèves et enseignement du français : représentations des enseignants et des élèves. *Québec français, 157*, 22-24.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010b). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français, 156*, 30-31.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010c). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire. Premiers résultats de l'enquête ÉLEF. *Québec français, 156*, 66-67.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français, 168*, 86-88.
- Chiss, J.-L. et David, J. (1999). Des relations entre langue et littérature. Éléments pour un débat théorique, institutionnel et didactique. *Le français aujourd'hui*, numéro hors-série, 40-54.
- Coirault, D. et David, J. (2011). Interactions langue-littérature et approches didactiques » étude de manuels de troisième du collège. *Le français aujourd'hui, 175*, 25-34.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.
- Daunay, B. (2005). Le décloisonnement : un enjeu de la discipline? *Recherches, 43*, 139-150.
- De Pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile, 3*, 27-52.
- Desbiens, J.-P. (1988). *Les insolences du frère Untel*. Québec, Canada : Les Éditions de l'Homme.
- De Villers, M.-É. (2009). *Multidictionnaire de la langue française*. Montréal, Canada : Québec Amérique.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Éditeur.
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (dir.). (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2007). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 147-163). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.

- Fidalgo, R., Harris, K. R. et Braaksma, M. (à paraître). *Design principles for teaching effective writing: Theoretical and empirical grounded principles*. Arizona : Brill Editions.
- Gauvin-Fiset, L.-M. (2012). *Articuler l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature au secondaire québécois : proposition d'un modèle d'articulation et pistes pour la classe* (mémoire de maîtrise non publié, Québec, Université Laval, Québec, Canada) [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>
- Halté, J-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France. (Que-sais-je?).
- Lacoursière, A. (2010, 13 octobre). D'échecs en échecs pour les futurs profs. *La Presse*. Récupéré de <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201010/13/01-4331902-dechecs-en-echecs-pour-les-futurs-profs.php>
- Larose, G. et coll. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Lebrun, M. et Baribeau, C. (2001). La découverte de l'art du possible en enseignement du français. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain* (p. 133-154). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lefrançois, P., Laurier, M.D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin.
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (dir.) (2010). *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française (2010). Nouv. éd. du Petit Robert de Paul Robert, texte rem. et ampl.* Paris : Dictionnaires Le Robert / VUEF, xxxvii-2949 p.
- MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Musset, M. (2011). Apprendre à écrire : du mot à l'idée. Dans Dossier d'actualité Veille et analyses, 62. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=62&lang=fr>
- Schneuwly, B. (2007). Le français : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Soulé, Y. et Aigoïn, C. (2008). L'observation des faits de la langue dans une séance de lecture littéraire au cycle 3 : « une voix mal tracée ou insuffisamment éclairée ». Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 109-122). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Venne, M. (1999, 21 juillet). Qualité du français : la faute des élites. *Le Devoir*.

Anthony **CERQUA**
Études sur l'enseignement et
l'apprentissage, Université Laval

Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement : une absence remarquée dans le discours des organisations internationales

Introduction

« Les enjeux de l'avenir en éducation : quelle peut être la contribution de la recherche sur l'enseignement? ». Telle était la question thématique de la 4^e édition du colloque CAP sur la recherche pour la promotion de la recherche étudiante (CAPREC). Une première condition sine qua non pour que la recherche contribue d'une quelconque manière à l'enseignement est qu'elle transite de son lieu de production jusqu'aux milieux de pratique. Alors qu'elle paraît pourtant anodine, cette condition nous place d'emblée face à une difficulté majeure. En effet, la recherche documente depuis longtemps déjà sa propre impuissance à rejoindre les praticiens et les décideurs (Nelson, Leffler et Hansen, 2009).

Notre recherche s'inscrit dans la lignée des travaux portant sur l'utilisation des données probantes de recherches par les décideurs. Elle a ceci d'original qu'elle situe cet enjeu au niveau global¹. À ce niveau, les organisations internationales exercent une influence active et reconnue sur le processus d'élaboration des politiques éducatives nationales (Charlier, 2003; Morin, 2007; Amaral, 2010). Ceci étant, il importe d'examiner la nature et les fondements des recommandations qu'elles proposent à leurs pays membres.

Plus spécifiquement, et en raison du fait que l'amélioration de la qualité des enseignants est devenue « une priorité absolue » des ordres du jour politiques nationaux et internationaux (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2013), notre étude propose de décrire et d'analyser la nature et les fondements des orientations pédagogiques privilégiées par trois des organisations les plus influentes dans le domaine de l'éducation : la Banque mondiale, l'UNESCO et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse documentaire ($N = 119$) et des entretiens semi-directifs ($N = 15$) auprès de membres du personnel de ces trois organisations.

Nous allons d'abord clarifier nos concepts, puis nous présenterons plus en détail la démarche que nous avons suivie pour mener à bien notre recherche. Nous consacrerons la troisième section du texte à la présentation des principaux résultats de l'étude, que nous discutons ensuite dans la quatrième section.

1 Selon Charlot (2003), la mondialisation a entraîné l'apparition de nouvelles formes du politique qui, sous le nom de « gouvernance », ont transformé en profondeur la conception même du politique. La « gouvernance » implique que s'articulent trois niveaux qui, dans leur interaction, constituent aujourd'hui la sphère du politique : le niveau global, le niveau étatique, le niveau local.

1. Clarifications conceptuelles

Définir la pédagogie est une tâche reconnue comme étant ardue par tous ceux qui s’y sont attelés. Selon Mialaret (1991), l’un des enjeux majeurs consiste à dépasser le flou épistémologique qui entoure le concept. Selon nous, l’ambiguïté pointée par Mialaret provient d’une définition trop large qui amalgame pratique, recherche et discours pédagogiques. Lorsqu’on désire circonscrire consciencieusement son objet d’étude, il convient de bien distinguer les trois.

Ainsi, nous définissons la pédagogie comme l’ensemble des procédés de gestion de la classe et de gestion de la matière grâce auxquels l’enseignant instruit, socialise et qualifie le plus efficacement possible le ou les groupes d’élèves dont il est responsable. Selon cette acception, la pédagogie s’éloigne du giron de la philosophie et du même coup de sa vocation initiale de discours sur les principes et les valeurs pour se consacrer exclusivement aux questions de processus, de méthodes, de techniques et d’outils (Monjo, 2006). En accord avec Gauthier *et al.* (1997), l’un des enjeux importants de la pédagogie est celui-ci : comment enseigner à des groupes d’enfants en faisant en sorte qu’ils apprennent plus, plus vite et mieux?

Cet enjeu entraîne sur le plan de la recherche une question méthodologique importante : quelles sont les recherches qui montrent l’impact positif d’un procédé pédagogique sur les apprentissages des élèves? Les textes qui traitent des défis méthodologiques reliés à l’évaluation de l’efficacité d’une mesure ne manquent pas². Dans cet article, nous utilisons le cadre d’Ellis (2001) qui classe les recherches réalisées dans le domaine de l’éducation selon trois niveaux en fonction de la nature et de la force de la preuve qu’elles présentent. Selon l’auteur, seules les recherches de niveau 2 (recherches quasi expérimentales et expérimentales à petite échelle) et de niveau 3 (recherches quasi expérimentales et expérimentales à grande échelle) permettent de se prononcer sur l’efficacité d’une stratégie d’enseignement.

Enfin, il importe de distinguer la pédagogie en tant que pratiques d’enseignement effectives des discours qui prétendent définir ce qu’est l’acte d’enseigner légitime (Boillot et Le Du, 1993). En accord avec ce que nous avons exposé précédemment, nous nous intéressons aux pédagogies qui formalisent les bonnes pratiques d’enseignement, autrement dit celles qui ont été éprouvées par la recherche. Depuis une quinzaine d’années, elles se sont construites sur une opposition paradigmatique où le paradigme de l’apprentissage est censé remplacer le paradigme de l’enseignement. Grosso modo, le premier valorise les principes et les pratiques d’enseignement constructivistes et socioconstructivistes alors que le second est réduit à la caricature d’un enseignement magistral basé sur la mémorisation et l’exercitation. Remettant en question la nature plus ou moins fondée des propositions pédagogiques « (socio)-constructivistes³ », un groupe croissant de chercheurs et de praticiens proposent une troisième voie pédagogique : l’enseignement explicite (Gauthier *et al.*, 2013).

2 Voir à ce propos les travaux de Slavin (2002, 2004, 2008).

3 Cette tournure peu commune est extraite du cadre conceptuel de la TALIS (OCDE, 2012). Par commodité, nous reprendrons cette expression dans la suite du texte pour désigner tout ce qui n’entre pas dans la catégorie des approches instructionnistes.

2. Méthodologie

Dans le but de décrire et d'analyser la nature et les fondements des orientations pédagogiques privilégiées par la Banque mondiale, l'UNESCO et l'OCDE, nous avons analysé l'ensemble des documents relatifs aux trois principales initiatives entreprises au cours des quinze dernières années par ces trois organisations dans l'optique d'améliorer la qualité des enseignants et de leur formation. Il s'agit du projet SABER⁴-Teachers pour la Banque mondiale, de l'Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA⁵) pour l'UNESCO et de l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS⁶) pour l'OCDE. Nous avons également examiné une soixantaine d'autres rapports qui, sur la même période et la même thématique, ont marqué la réflexion des trois organisations.

La structure de notre grille d'analyse repose sur l'idée qu'il existe dans les textes deux voies d'accès aux orientations pédagogiques. La première est directe, elle s'offre à nous lorsque l'auteur fait explicitement référence aux types d'activités que l'enseignant devrait mettre en œuvre dans sa classe. Nous appliquons à ce genre de prescriptions le cadre d'Ellis (2001) afin d'analyser la nature et la force de la preuve présentée dans les recherches sur lesquelles elles sont fondées. La seconde voie d'accès est indirecte, elle opère par un mécanisme de filiation. Par exemple, grâce à la conception du rôle de l'enseignant véhiculée dans un texte, le lecteur peut inférer le type de pratique que l'auteur privilégie. Puisqu'elles reposent sur un système d'inférences, les voies d'accès indirectes sont plus incertaines. Elles fournissent tout de même des renseignements sur l'ambiance pédagogique qui règne dans le discours étudié (voir tableau 1).

Tableau 1

Grille d'analyse du corpus documentaire

UNESCO (1998)	Orientations pédagogiques Voie d'accès directe	Force de la preuve Niveau 1 : Niveau 2 : Niveau 3 :
	Types d'activité en classe :	
	Voies d'accès indirectes	
	Conception du rôle de l'enseignant : Conception de l'enseignement : Autres :	

Pour compléter et nuancer les données de l'analyse documentaire, nous avons réalisé 15 entretiens individuels auprès d'acteurs stratégiques qui ont été impliqués, au sein des organisations étudiées, dans la rédaction des rapports relatifs à l'amélioration de la qualité des enseignants et de leur formation. Les entretiens comportaient deux principales sections. La première poursuivait deux objectifs : d'une part, comprendre comment s'élaborent les politiques éducatives au sein des trois organisations, d'autre part, connaître leur politique officielle en matière de formation à l'enseignement et, le cas échéant, les

4 System Approach for Better Education Results.

5 Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa.

6 Teaching and Learning International Survey.

orientations pédagogiques qu'elles privilégient. La seconde section amenait les participants à réfléchir à la place accordée aux recherches sur l'enseignement dans l'élaboration de projets ou de politiques éducatives en matière de formation des maîtres au sein de leur organisation.

Tableau 2.

Récapitulatif de l'organisation des données par organisme

	UNESCO	OCDE	Banque mondiale
	TTISSA <i>N</i> = 26	TALIS <i>N</i> = 12	SABER-Teachers <i>N</i> = 15
Constitution du corpus	Documents relatifs aux enseignants et à leur formation <i>N</i> = 22	Documents relatifs aux enseignants et à leur formation <i>N</i> = 18	Documents relatifs aux enseignants et à leur formation <i>N</i> = 24
Total	<i>N</i> = 48	<i>N</i> = 30	<i>N</i> = 39

3. Résultats de l'étude

Des trois organisations, la Banque mondiale est de loin celle qui tient le discours pédagogique le plus minimaliste et le plus neutre. Lorsqu'elle aborde la question des pratiques enseignantes, la Banque adopte une posture descriptive qui consiste, en premier lieu, à énoncer simplement l'orientation pédagogique privilégiée par un pays. Par souci de cohérence, la Banque se contente ensuite d'encourager les dirigeants nationaux à former de manière rigoureuse les enseignants aux approches choisies. Les exceptions à cette posture descriptive sont trop rares pour teinter la totalité du discours de la Banque. Elles ne procèdent pas non plus à la promotion d'orientations pédagogiques convergentes.

En outre, la Banque ne cache pas son manque d'expertise pédagogique. Pour les cinq participants, la pédagogie ne représente pas un sujet d'étude prioritaire dans l'ordre du jour de l'organisation. L'un d'entre eux rapporte toutefois une situation vécue par la Banque en Amérique du Sud qui relativise la portée de ce prétendu désengagement. Après avoir tenté de convaincre les responsables du pays concerné que l'efficacité de l'approche retenue dans leur programme de formation pour l'apprentissage de la lecture était fortement remise en question par la recherche, les membres de la Banque ont décidé de ne pas financer ce volet du projet. Dans ce cas précis, la Banque assume une fonction de conseil sur le plan pédagogique en invoquant la recherche pour justifier le retrait de son financement. Cet exemple atypique pourrait devenir légion avec l'investiture de la nouvelle direction qui, selon un autre participant, insuffle au sein de l'organisation un vent de pragmatisme qui force les membres du secteur de l'éducation à plonger davantage leur regard à l'intérieur de la classe.

Les positions de l'UNESCO et de l'OCDE sont différentes. Nos analyses montrent que les discours pédagogiques de ces deux organisations correspondent à une accumulation de remarques allusives et de principes extrêmement généraux sur la pédagogie qui, mis bout à bout, favorisent les croyances et les pratiques « (socio)-constructivistes ». Les données de nos entretiens corroborent celles de notre analyse documentaire dans le cas de l'UNESCO. Tous les participants soulignent le manque

d'expertise pédagogique au sein de l'organisation et réfèrent aux méthodes dites actives et centrées sur l'apprenant lorsqu'ils parlent de pédagogie. À l'inverse, trois des cinq participants de l'OCDE affirment que l'organisation ne privilégie aucune approche particulière. Un autre concède par contre l'existence d'un parti pris pour les croyances et les pratiques « (socio)-constructivistes » au sein de l'organisation.

En marge de ces premiers constats généraux, nous avons pu isoler deux cas particuliers, deux îlots de réflexion pédagogique plus poussés qui nous ont permis de mieux comprendre la manière dont l'UNESCO et l'OCDE construisaient leurs discours pédagogiques. Dans le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous de l'UNESCO (2004), on assiste à une tentative de synthèse et d'intégration du contenu de plusieurs documents de travail aux opinions visiblement contrastées. Le résultat est un discours incohérent où après avoir valorisé les méthodes d'enseignement structurées et déprécié les options constructivistes, les auteurs finissent par encourager l'adoption de méthodes actives centrées sur l'élève. Les pratiques structurées étant associées par ceux qui les défendent aux données probantes de recherches sur l'efficacité de l'enseignement, on retrouve dans ce rapport plusieurs références à des recherches de niveaux 2 et 3⁷. Mais comme le parti pris final demeure en faveur des approches dites centrées sur l'élève et que celles-ci ne sont à aucun moment étayées par des données probantes de recherches, on peut conclure que le discours pédagogique formulé dans ce rapport n'est pas rigoureusement fondé.

Pour l'OCDE, le cadre d'analyse de la TALIS fait office de cas particulier (OCDE, 2010, 2012). La partie du cadre qui concerne les pratiques enseignantes n'est pas le fruit du travail des membres de l'OCDE, mais celui d'un groupe d'universitaires allemands (Klieme *et al.*). Comme pour l'UNESCO cependant, le sens du message développé par ces experts n'est pas clair. La confusion résulte de la contradiction entre l'assentiment d'un principe de complémentarité des approches pédagogiques et une rhétorique manichéenne qui place en porte à faux une partie des approches a priori avalisées par le premier principe. Concrètement, Klieme *et al.* (OCDE, 2010, 2012) prétendent qu'à elles seules, ni les approches structurées ni les pratiques « (socio)-constructivistes » ne sont capables de faire apprendre adéquatement les élèves. Or, parallèlement à ce premier postulat, les auteurs allemands parsèment leurs textes d'arguments caractéristiques de l'opposition paradigmatique qui a participé à la consécration des principes et des pratiques « (socio)-constructivistes ». Ainsi, on peut également conclure au caractère non fondé du discours pédagogique véhiculé dans le cadre conceptuel de la TALIS puisque les auteurs désignent eux-mêmes les pratiques qu'ils privilégient comme des pratiques normatives relevant de la philosophie de l'éducation et non de l'« *evidence-based education* ».

4. Discussion

Nous allons à présent discuter nos résultats en formulant trois questions auxquelles nous nous efforcerons de répondre. Les éléments de réponse présentés trouvent leur source tant dans nos propres analyses que dans celles d'auteurs qui, comme nous, se sont intéressés à la question de la pédagogie au niveau global. Cette section offre également l'occasion d'exploiter les données des entretiens relatives au fonctionnement des organismes et à l'utilisation qu'ils font des données probantes de recherches.

Premièrement, comment interpréter la posture des organismes internationaux vis-à-vis de la question pédagogique? Alexander (2008) faisait très justement remarquer que l'une des conséquences du

7 Elles sont toutes tirées du document de travail *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche* (Gauthier et Dembélé, 2004).

recentrement des ordres du jour politiques nationaux et internationaux sur l'amélioration de la qualité des enseignants est une reconnaissance de l'importance de s'engager plus directement avec ce qui se trouve au cœur de leur action, c'est-à-dire la pédagogie. Or, tous les participants interrogés en ont témoigné, le personnel de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale souffre d'un manque d'expertise pédagogique. Les organismes internationaux se retrouvent ainsi aux prises avec des problématiques qu'ils n'ont pas les moyens de résoudre par eux-mêmes. Ils font donc appel à des experts nationaux dont ils ne peuvent pas vérifier les compétences, faute d'expertise. Les organisations internationales se transforment alors en « caisse de résonance » de discours pédagogiques nationaux dominants – discours fondés sur les principes et les pratiques « (socio)-constructivistes » – qu'elles participent à propager.

Ceci nous amène à la deuxième question : pourquoi les principes et les pratiques « (socio)-constructivistes » sont-ils si populaires⁸? Pour Schweisfurth (2013), le succès de la pédagogie centrée sur l'enfant (« *learner-centred education* ») repose sur une rhétorique de justification qui combine trois types d'arguments : 1) cognitif : l'apprentissage des jeunes serait facilité; 2) émancipatoire : les principes démocratiques seraient favorisés; 3) propédeutique : la préparation pour un nouveau monde changeant exigeant de la créativité serait soutenue. L'analogie avec les priorités politiques éducatives actuelles est évidente. Sur le plan du discours, le paradigme de l'apprentissage se présente donc comme un idéal pédagogique aux yeux des réformateurs. Toutefois, les fondements épistémologiques du paradigme de l'apprentissage posent problème sur le plan de la recherche en pédagogie. En effet, par son caractère idéaliste, le constructivisme conduit « à la dissolution de l'idée de vérité comme correspondance au réel, et à la dissolution de celle de faits indépendants des sujets » (Baillargeon, 2009, p. 70). Ce faisant, l'idéalisme constructiviste « [n']incite pas à chercher et à proposer des modèles pédagogiques testés et éprouvés : il conclut simplement que, de toute manière, chacun construit sa représentation [...] la porte est ouverte au relativisme, dès lors qu'il n'existe pas plus de réel auquel confronter ces représentations que de raisons de penser que certaines sont supérieures à d'autres » (Baillargeon, 2009, p. 71).

Finalement, les organisations internationales utilisent-elles des données probantes de recherches pour appuyer leurs recommandations? En matière de pédagogie, dans la très grande majorité des cas, la réponse à cette ultime question est négative. En fait, nous venons de le voir, les fondements « (socio)-constructivistes » des réformes éducatives entreprises ces dernières années sont tout bonnement incompatibles avec une approche de l'enseignement fondée sur des évidences (*evidence-based teaching*), qui anime pourtant les décideurs nationaux et internationaux. Toutefois, la généralisation de ce constat à d'autres domaines que la pédagogie serait probablement abusive. Rappelons ici que 13 des 15 participants interrogés sont titulaires d'un doctorat, et qu'un autre est en passe de l'obtenir. Nos entretiens montrent que toutes ces personnes possèdent de solides compétences en recherche et qu'elles les utilisent quotidiennement en exploitant ou en produisant des données probantes de recherches.

8 Nous avons déjà répondu à cette question de manière plus élaborée. Voir Gauthier et Cerqua (2012). Pourquoi le constructivisme est-il devenu « le » discours dominant en éducation? Bulletin *Formation et profession* du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, 20(1), Montréal.

Conclusion

C'est avec beaucoup de prudence que nous concluons cet article. Il serait en effet malvenu de reprocher aux organisations internationales de ne pas utiliser les données probantes de recherches sur l'efficacité de l'enseignement alors que celles-ci, de la même façon, font cruellement défaut dans les facultés d'éducation (Izumi, 2001; Levine, 2006; Castonguay et Gauthier, 2012). Si l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale délèguent la part pédagogique de leurs projets à des experts qui n'utilisent pas ce type de données, alors on est en droit de s'interroger sur la pertinence de cette expertise?

Les organisations internationales se trouvent présentement dans une impasse, prises entre le désir d'améliorer la qualité des enseignants et les diktats d'une idéologie pédagogique qui refuse l'évaluation de l'efficacité des pratiques enseignantes. Pour en sortir, les décideurs doivent regarder au-delà de l'opposition paradigmatique qui structure le débat pédagogique et emprunter une autre voie, celle qui valorise l'utilisation de données probantes de recherches sur l'efficacité de l'enseignement.

Références

- Alexander, R. (2008). *Education for all, the quality imperative and the problem of pedagogy* (compte rendu de recherche CREATE n° 20). Brighton, Angleterre : Robin Alexander.
- Amaral M. P. (2010). Regime theory and educational governance: The emergence of an international regime. *International Perspectives on Education and Society*, 12, 57-78.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Boillot, H. et Le Du, M. (1993). *La pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Castonguay, M. et Gauthier C. (2012). *La formation à l'enseignement. Atout ou frein à la réussite scolaire?* Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Charlier, J.-É. (2003). L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. La douce violence de la « Méthode ouverte de coordination » et de ses équivalents. *Éducation et sociétés*, 12, 5-11.
- Charlot, B. (2003). Éducation et globalisation – éducation et mondialisation. Dans J. Beillerot et C. Wulf (dir.), *L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps* (p. 335-344). Paris, France : L'Harmattan.
- Ellis, A. (2001). *Research on educational innovations* (3^e éd.). Princeton, NJ : Eye on Education.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Québec, Canada : Les Éditions du nouveau pédagogique.
- Gauthier, C. et Cerqua, A. (2012). Pourquoi le constructivisme est-il devenu « le » discours dominant en éducation? *Formation et profession*, 20(1), 67-70.
- Gauthier, C. et Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche*. Document de travail préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2005. L'exigence de qualité. Paris, France : UNESCO.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Izumi, L. T. (2001). *Facing the classroom challenge: Teacher quality and teacher training in California's Schools of Education*. San Francisco, CA : Pacific Research Institute for Public Policy.
- Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Washington, D.C. : The Education School Project.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Monjo, R. (2006). *Le discours pédagogique : de l'idéologie à la pratique... en passant par l'utopie*. Résumé de l'intervention faite le 21 août 2006 dans le cadre des Rencontres du CRAP, 1-5.
- Morin, S. (2007). *Analyse des impacts de la mondialisation sur l'éducation au Québec. Rapport 4 – Vers une normalisation internationale en éducation?* Québec, Canada : LEPPM.

- Nelson, S., Leffler, J. et Hansen, B. (2009). *Toward a research agenda for understanding and improving the use of research evidence*. Portland, OR : Northwest Regional Educational Laboratory.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2010). *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*. Paris, France : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation. Evidence from TALIS*. Paris, France : OCDE.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2004). *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2005. L'éducation pour tous. L'exigence de qualité*. Paris, France : UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2013). *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013. Enseigner et apprendre pour le développement*. Paris, France : UNESCO.
- Schweisfurth, M. (2013). *Learner-centred education in international perspective: Whose pedagogy for whose development?* New York, NY : Routledge.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Slavin, R. E. (2004). Education research can and must address "what works" questions. *Educational Researcher*, 33(1), 27-28.
- Slavin, R. E. (2008). Perspective on evidence-based research in education. What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5-14.

Constant **KOUASSI**
Université Laval

Le toucher physique dans les interactions maîtres et élèves

Introduction

Les contacts physiques entre maîtres et élèves inquiètent les enseignants (Andrzejewski et Davis, 2008, p. 779) en raison, entre autres, des poursuites judiciaires qui peuvent en résulter. Cela a une incidence à la fois sur les politiques et sur les pratiques scolaires. Une étude réalisée aux États-Unis par Anderson et Levine (1999, p. 837) a révélé que 25 % des écoles ont rédigé des protocoles qui visent à limiter les contacts physiques avec les élèves. Et ce nombre va croissant. Les mêmes auteurs soulignent que 67 % des enseignants s'interdisent de toucher les élèves à l'épaule. Dans une autre recherche, Elizabeth M. Anderson et Murray Levine (1999, p. 839) soulignent que 71 % d'entre eux évitent les gestes d'affection tels que les embrassades pour mettre l'élève dans une situation plus confortable. Ces données montrent que le toucher physique dans la relation éducative est plus que préoccupant. C'est pourquoi nous pensons que la professionnalisation du toucher physique pourrait mieux guider les enseignants. Préalablement, il convient de cerner le concept de toucher physique en général. Nous pourrions par la suite recadrer notre définition pour le cadre scolaire. À cet égard, deux questions vont nous guider : 1. Qu'est-ce qu'un toucher physique? 2. Qu'est-ce qu'un toucher physique dans les interactions entre enseignants et élèves?

1. Qu'est-ce qu'un toucher physique?

Le toucher physique, dans la littérature scientifique, réfère en premier lieu, avec l'ouïe, le goût, l'odorat et la vue, à l'un des cinq sens. Dans un second temps, le toucher physique est traité comme une pratique culturelle. Il intervient finalement dans diverses pratiques professionnelles.

1.1. Un sens au-dessus de tous les autres

Le toucher physique est d'abord considéré comme un sens, c'est-à-dire comme un récepteur sensoriel. Les frôlements, manipulations, caresses et frottements ainsi que toutes les formes de jonction physique avec ou sans but sexuel, alimentaire, affectif ou autre, établissent un contact court ou long, doux ou violent, entre deux corps. Cette tactilité n'est toutefois qu'une infime composante du toucher corporel. Certains auteurs, à l'instar d'Épicure, le placent au-dessus de tous les autres sens en arguant que le toucher physique est le point focal de tous les sens (cité par Le Breton, 2006, p. 175). Étudiant le dictionnaire de la langue russe édité en 1903, Le Breton (2006, p. 176) suggère que les cinq sens de l'homme se réduisent à un seul, celui du toucher. Il emprunte ici à la perception de Condillac qui affirmait : « ... sans le toucher, j'aurais toujours regardé les odeurs, les saveurs, les couleurs et les sons comme à moi; jamais je n'aurais jugé qu'il y a des corps odoriférants, sonores, colorés, savoureux » (Le Breton, 2006, p. 176). Cette perception nous amène à penser que le toucher physique suscite une capacité à traiter, à interpréter et à analyser les sentiments que nous ressentons. Le toucher physique viendrait donc confirmer ou conforter tous les autres sens. Nous pourrions encore dire qu'il est le pilier de tous les sens. À côté de cela, il se révèle aussi comme une pratique symbolique ou culturelle qui se rencontre dans nombre de professions.

1.2. Une pratique culturelle

Les significations du toucher physique sont culturelles et ont, par conséquent, une valeur symbolique (Le Breton, 2006, p. 193). Dans certaines cultures, en effet, certains touchers corporels sont encouragés, alors que d'autres touchers sont réprouvés. Pensez par exemple aux accolades entre jeunes personnes hétérosexuels qui se promènent sur une place publique. Les mères, dans toutes les sociétés, apprennent comment tenir leur bébé, le soigner et communiquer avec lui par le toucher. Elles apprennent également à répondre par le toucher aux mouvements de l'enfant. Chaque société propose aux mères des manières particulières de le caresser, lui montrer de la tendresse, lui transmettre de la chaleur, etc. (Le Breton, 2006, p. 193). En étant ainsi caressé, cajolé, aimé, l'enfant apprend à son tour à caresser, à cajoler et à aimer (Le Breton, 2006, p. 193). Les contacts physiques se transmettent donc d'une génération à l'autre par socialisation, par mimétisme et par identification. En fait, l'enfant est socialisé à respecter les normes de contact physique de sa culture, mais il les apprend aussi en imitant autrui et en s'identifiant aux personnes importantes pour lui.

Dans la vie quotidienne, le toucher physique émane le plus souvent des membres de la famille, des proches ou de partenaires sexuels (Le Breton, 2006, p. 228). Il est à noter qu'entre collègues, il est rare de se toucher en dehors de la poignée de main ou de la bise. Toutefois, il convient de constater que la plupart des relations humaines sont soudées par un contact physique; elles s'ouvrent et se ferment par une poignée de main, un échange de baiser, une tape sur l'épaule ou une accolade (Le Breton, 2006, p. 228). Il est établi que dans les sociétés occidentales, les femmes s'embrassent (bises) pour se saluer lorsqu'elles se connaissent, alors que les hommes hétérosexuels se limitent, le plus souvent, à la conventionnelle poignée de main (Le Breton, 2006, p. 195-196).

1.3. Le toucher physique chez les professionnels

Différents professionnels doivent obligatoirement utiliser le toucher physique. Au sein d'une pratique professionnelle, les touchers physiques sont des actions symboliques très codées (Alin, 2010, p. 54). Mais, il convient de saisir la nuance entre le toucher physique professionnel et les autres formes de touchers physiques. Dans un cadre professionnel, les touchers physiques ne peuvent avoir qu'une visée conforme aux orientations de la profession. Ainsi, la valeur et la signification d'un toucher physique doivent être déterminées dans le contexte de chaque profession. Les touchers physiques du massothérapeute ne pourraient être prodigués par un notaire, mais dans un contexte éducatif, ils pourraient être pratiqués par un enseignant qui forme des massothérapeutes. En fait, les touchers physiques sont habituellement pratiqués par des professionnels qui connaissent et maîtrisent un protocole, un savoir-faire ou une procédure qui leur sont reconnus (Alin, 2010, p. 45). Les contacts physiques pratiqués selon les normes d'une profession témoignent de leur professionnalisme.

Dans le cadre scolaire, les touchers physiques entre maîtres et élèves devraient être considérés comme des pratiques professionnelles. Or, nous savons tous que les touchers physiques entre enseignants et élèves ne sont pas balisés par des normes professionnelles. À cet égard, nous pensons qu'il serait avantageux pour les enseignants, sur le plan tant pédagogique qu'éthique ou social, que tous les contacts physiques puissent se pratiquer selon un protocole, ou si on préfère, selon des standards acceptables par tous les enseignants. Il est certain que nous sommes en train de mener des recherches pour établir ces standards.

Le toucher physique est consubstantiel à la vie scolaire. Il est indispensable dans l'enseignement parce que, d'une part, il permet de communiquer avec les élèves et, d'autre part, il est un prolongement de la parole. Il doit cependant être bien encadré pour lever toute ambiguïté à son sujet. En effet, certains contacts physiques communs comme les étreintes entre amoureux n'ont pas leur place dans la relation éducative. Dans une situation professionnelle, les touchers qui expriment de l'affection amoureuse ou sexuelle induisent un malaise sinon un sentiment de menace à l'intimité. L'accroissement des accusations de voies de fait ou d'attouchements sexuels portées contre les enseignants montre bien que le toucher physique ne peut être pris à la légère. C'est pourquoi il est impérieux de connaître les balises professionnelles du toucher physique dans les interactions éducatives.

2. Qu'est-ce qu'un toucher physique dans une interaction éducative?

Dans le milieu éducatif, le toucher physique doit obligatoirement éviter de créer des situations d'irruption dans l'intimité des élèves. Il peut servir à des fins sociales et éducatives, mais il ne pourrait satisfaire les besoins affectifs et sexuels d'un enseignant. De plus, un enseignant doit savoir qu'une force raisonnable doit être utilisée lorsqu'il s'agit de contrôler un élève. On reconnaît ainsi les touchers à travers une diversité de contacts physiques et on les admet grâce à des bienfaits induits.

2.1. Un contact physique diversifié

Les touchers physiques entre enseignants et élèves sont nombreux et variés. Dans ses travaux, Field présente les exemples suivants : « leur tenir la main; leur passer un bras autour des épaules; les entourer de leurs bras; leur tapoter le dos; . . . les tenir dans les bras lors de la séparation avec les parents; les bercer quand ils pleurent; leur donner les premiers soins; donner des accolades et des poignées de main à l'arrivée et au départ; habiller, nourrir et laver les enfants; leur tapoter la tête pour les féliciter; les toucher pour gérer leur comportement ou leur sécurité » (2003, p. 14).

Les touchers physiques en éducation, malgré leur diversité, peuvent être catégorisés. En effet, les touchers physiques de l'enseignant peuvent être classés en contacts d'apprentissage de gestes spécifiques, en contacts affectifs, en contacts de sécurité et en contacts de contrôle (Desaulniers et Jutras, 2012). Ces quatre catégories renvoient ainsi à des valeurs liées à la formation, à l'affection et à la discipline. Les contacts d'apprentissage de gestes spécifiques visent à permettre le développement d'habiletés techniques; les contacts affectifs ont pour rôle le réconfort, l'encouragement ou les félicitations qui visent à motiver les élèves ou à leur assurer une rétroaction évidente; les contacts de sécurité visent à protéger les élèves ou à prévenir les accidents; et les contacts de contrôle ont pour but de discipliner les comportements inacceptables. De ces définitions se dégage une constance. Le but premier de l'intervention physique de l'enseignant doit servir l'intérêt éducatif exclusif de l'élève.

2.2. Un contact qui induit des bienfaits

Hansen (2007) révèle que la plupart des travaux sur le toucher dans la relation entre maîtres et élèves ont montré des bienfaits. Par le toucher, les enseignants communiquent du respect à leurs élèves et instaurent un climat de protection en classe. Sur la base du Student Teacher Relationship Scale (STRS) développé par Pianta en 2001, plusieurs études ont mesuré empiriquement l'impact positif du toucher physique sur les performances scolaires (Andrzejewski et Davis, 2008; Curby, Rimm-Kaufman et Ponitz, 2009; Justice, Cottone, Mashburn et Rimm-Kaufman, 2008; Koles, O'Connor et McCartney, 2009; Spilt, Koomen et Mantzicopoulos, 2010; Thijs et Koomen, 2009; Wentzel, 2012). Dans la plupart de

ces travaux, les variables d'âge, de sexe et de niveau scolaire sont importantes. Elles permettent de caractériser la population d'élèves (les filles, les garçons, les timides, ceux qui sont issus de milieux favorisés ou défavorisés, etc.) qui tire le plus grand profit des relations de proximité entre maîtres et élèves. En conséquence, accroître l'importance de leur relation positive avec leurs élèves participe de la qualité de la formation des maîtres.

Owen et Gillentine (2011, p. 860) ont montré par exemple que 98 % des enseignants estiment que le contact physique avec un élève renforce le développement émotionnel; 95,5 % soutiennent qu'il démontre l'attention de l'enseignant; 94 % disent qu'il améliore l'humeur de la classe; 92 % qu'il réduit le stress en classe; 83 % qu'il soutient la concentration des élèves; 80 % qu'il améliore le comportement général et 76 % qu'il promeut le développement cognitif chez les apprenants. Ainsi, ces chercheurs montrent que le toucher physique se rattache à la construction d'une relation positive entre le maître et les élèves. Dans la même veine, Andrzejewski et Davis (2008, p. 920) soulignent que le soutien émotionnel de l'enseignant aux élèves de 1^{re} année du primaire a une influence sur leurs performances phonologiques. Cela a pu aussi s'observer en mathématiques (Curby *et al.*, 2009, p. 922).

Conclusion

La plupart des travaux sur le toucher physique dans la relation éducative montrent qu'il se démarque par ses bienfaits. Toutefois, il ne faudrait pas négliger les enjeux éthiques qui y sont liés et qui garantissent sa pertinence. Il faut comprendre que le toucher physique d'un enseignant sur un élève n'est jamais dénué de sens, et que ce sens est souvent polysémique. Les élèves peuvent donner à un toucher physique un sens autre que celui que lui donne l'enseignant. À cet égard, un enseignant doit faire preuve d'un professionnalisme qui le protégerait d'une interprétation incorrecte de ses actes.

Références

- Alin, C. (2010). *La geste formation : gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris, France : L'Harmattan.
- Anderson, E. M. et Levine, M. (1999). Concerns about allegations of child sexual abuse against teachers and the teaching environment. *Child Abuse & Neglect*, 23(8), 833-843.
- Andrzejewski, C. E. et Davis, H. A. (2008). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 779-794.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. et Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (dir.). (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement – Fondements et pratiques* (2^e éd.). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Field, T. (2003). *Les bienfaits du toucher*. Paris, France : Payot.
- Gebauer, G. et Wulf, C. (dir.). (2004). *Jeux, rituels, gestes – Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Economica.
- Hansen, J. (2007). The truth about teaching and touching. *Childhood Education*, 83(3), 158-162.
- Justice, L., Cottone, E., Mashburn, A. et Rimm-Kaufman, S. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children's language skills, temperamentally based attributes, and gender. *Early Education and Development*, 19(4), 600-621.
- Koles, B., O'Connor, E. et McCartney, K. (2009). Teacher-child relationships in prekindergarten: The influences of child and teacher characteristics. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(1), 3-21.
- Le Breton, D. (2006). *La saveur du monde : une anthropologie des sens*. Paris, France : Métailié.
- Owen, P. et Gillentine, J. (2011). Please touch the children: Appropriate touch in the primary classroom. *Early Child Development and Care*, 181(6), 857-868.

- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. et Mantzicopoulos, P. Y. (2010). Young children's perceptions of teacher-child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 428-438.
- Thijs, J. et Koomen, H. M. Y. (2009). Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher-child relationships: Examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(2), 186-197.
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. Dans T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk et J. Levy (dir.), *Interpersonal relationships in education – An overview of contemporary research* (p. 19-36). Sense Publishers.
- Wrench, A. et Garrett, R. (2015). Emotional connections and caring: Ethical teachers of physical education. *Sport, Education and Society, 20*(2), 212-227.

Sophie **MAUNIER**
Université du Québec à Trois-Rivières

L'évaluation formative et les paradigmes d'enseignement-apprentissage

Les pratiques d'évaluation formative augmentent dans les cégeps depuis la réforme de 1993. Les enseignants privilégient l'évaluation formative instrumentée, préparatoire à une évaluation notée (Bélanger et Tremblay, 2012). Perrenoud (1997) précise que c'est l'évaluation formative immédiate, donc pendant la situation d'enseignement-apprentissage, qui permet de déterminer les « obstacles cognitifs » que les étudiants peuvent rencontrer. L'évaluation formative instrumentée et rétroactive arrive trop tard, dans la mesure où elle survient après une phase d'enseignement et concerne un « niveau d'acquisition ». Ainsi, notre objectif de recherche est de comprendre comment est réalisée l'évaluation formative en classe, dans le cadre des interactions entre enseignant et étudiants, au niveau collégial.

Scallon définit l'évaluation formative comme :

un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés (Legendre, 2005, p. 643).

Comme le souligne Perrenoud (1997), la façon dont le chercheur utilise la notion d'évaluation formative dépend de sa conception de l'enseignement-apprentissage. De cette remarque découlent deux éléments : le premier concerne la nécessité de décrire les différentes acceptions que peut recouvrir la notion d'évaluation formative; le deuxième concerne le lien entre les différentes acceptions de la notion d'évaluation formative et les diverses perspectives de l'enseignement-apprentissage.

Le but de cet article est de décrire les acceptions que peut prendre la notion d'évaluation formative au regard des perspectives d'enseignement-apprentissage. À la suite de Allal (2012), nous distinguons évaluation formative des programmes et évaluation formative des apprentissages. Nous n'aborderons ici, du fait de l'espace imparti, que ce qui concerne l'évaluation formative des apprentissages, en tant que pratique évaluative des enseignants.

Après avoir indiqué les différentes perspectives d'enseignement-apprentissage, nous décrivons les acceptions principales de la notion d'évaluation formative. Enfin, nous exposerons ce qui nous semble être la perspective la plus pertinente pour comprendre et analyser l'évaluation formative dans le cadre de notre projet de recherche.

Les perspectives d'enseignement-apprentissage

Les différentes acceptions de l'évaluation formative peuvent être mises en relation avec diverses conceptions d'enseignement-apprentissage des chercheurs. L'évaluation formative est une modalité des pratiques évaluatives des enseignants, elles-mêmes n'étant qu'une partie des pratiques enseignantes (Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Morin, Lebrun, Hasni et Lenoir, 2007). C'est la raison pour laquelle nous n'inscrivons pas l'évolution de la notion d'évaluation formative dans le

cadre des paradigmes d'évaluation, à l'instar de De Ketele (2012). Élaborer une classification de paradigmes d'évaluation donne l'impression que cette dernière est autonome et indépendante du reste des pratiques enseignantes. Il nous semble plus pertinent de nous référer à des perspectives de l'enseignement-apprentissage, les pratiques évaluatives en découlant. À la suite de Doyle (1986), nous retenons trois perspectives (ou paradigmes) d'enseignement-apprentissage : le processus-produit, les processus médiateurs et la perspective écologique.

Le paradigme processus-produit regroupe les travaux qui établissent des corrélations entre des processus, comme les activités de l'enseignant, et des produits, comme la réussite des étudiants mesurée par des tests standards (Doyle, 1986; Cochran-Smith et Lytle, 1990). Les travaux réalisés selon cette perspective tendent à relever du behaviorisme et du néo-behaviorisme (Bressoux, Amigues, Arnoux, Barré-De Miniac *et al.*, 2002) : le rôle de l'enseignant est déterminant, les élèves étant considérés comme plus ou moins passifs. Ainsi, l'apprentissage est considéré comme étant le résultat de l'enseignement. L'objectif est d'améliorer l'efficacité de l'enseignement sur les résultats des élèves (Doyle, 1986). Pour ce faire, une attention est portée sur les comportements observables et mesurables; les comportements traduisent les apprentissages (Landry et Richard, 2002), qui sont décomposés et séquencés. Dans ce cadre, « les évaluations déterminent le niveau de maîtrise atteint par l'élève à partir d'un seuil de performance » (Tardif, 1992, p. 66). Cependant, ce paradigme s'attache à expliquer « le produit » – les résultats et performances des élèves – par un seul déterminant, l'enseignement, qu'il suffirait de calibrer et d'uniformiser pour atteindre les mêmes résultats. L'enseignant a un rôle d'entraîneur. Et comme le soulignent Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997, p. 105) : « observer la liaison entre des comportements d'enseignement et des résultats d'apprentissage chez les élèves conduit rarement à expliquer comment l'enseignement produit ses effets ».

Le paradigme des processus médiateurs, s'il prolonge le paradigme processus-produit, apporte des modifications notables. Il collige les recherches reposant sur l'apport de la psychologie cognitive. Dans cette perspective, l'attention est portée sur les « processus humains implicites qui s'interposent entre les stimuli pédagogiques et les résultats de l'apprentissage » (Bressoux, 1994, p. 94). Ce n'est plus l'enseignant qui est au centre, mais l'activité cognitive et affective de l'élève. En effet, observer ce que font les élèves pour apprendre permet d'améliorer les résultats de l'apprentissage (Doyle, 1986). Le rôle de l'élève dans son apprentissage apparaît déterminant et l'enseignant est perçu comme un « organisateur » des situations d'enseignement-apprentissage (Talbot, 2012). L'évaluation porte aussi bien sur « les connaissances que sur les stratégies cognitives et métacognitives » (Tardif, 1992, p. 72). Si ce paradigme a permis de mettre l'accent sur les élèves, il ne tient pas compte de leur situation. C'est ce dernier point que la perspective écologique veut combler.

La perspective écologique intègre les recherches prenant en compte l'environnement des situations d'enseignement-apprentissage. Le contexte dans lequel se déroulent les interactions entre enseignant et élèves est considéré comme important pour comprendre et analyser les situations d'enseignement-apprentissage (Bronfenbrenner, 1986). Cette perspective ne peut se fonder que sur une « épistémologie constructiviste, voire socioconstructiviste » (Larose, Térissse, Lenoir et Bédard, 2004) et s'avère également socioculturelle. Ainsi, l'enseignement-apprentissage est doublement situé : dans les interactions entre enseignant et élèves et en fonction des « contextes institutionnels et culturels plus larges » (Mondada et Pekarek Doehler, 2000). Le processus d'apprentissage relève non seulement d'un « processus actif de construction individuelle, (mais) d'un processus d'enculturation aux pratiques sociales et culturelles

reconnues dans la société » (Mottier Lopez, 2008, p. 74-75). L'apprenant est engagé cognitivement et affectivement dans la construction des savoirs et le rôle de l'enseignant consiste à planifier des activités d'enseignement-apprentissage qui comportent des interactions sociales importantes, lors desquelles il accompagne les élèves (Vienneau, 2011). L'évaluation doit « contribuer à la construction de la personne, elle doit impliquer, engager les étudiants à la fois cognitivement et affectivement » (Barth, 2004). Dans cette perspective, les élèves sont conduits à développer la réflexion, l'analyse et la coopération, en étant guidés par l'enseignant. Les évaluations portent sur la résolution de problèmes (Vienneau, 2011).

Le tableau 1 synthétise les éléments énoncés pour chaque perspective.

Tableau 1

Les perspectives d'enseignement-apprentissage d'après Doyle (1986), Tardif (1992) et Vienneau (2011)

Perspectives	Processus-produit	Processus médiateurs	Perspective écologique
Courants d'influence	Behaviorisme et néo-behaviorisme	Psychologie cognitive	Constructivisme, socioconstructivisme
Conception de l'enseignement	Sitmulus-réponse Développement des comportements Contenu morcelé	Axé sur les stratégies cognitives et métacognitives; tâches complètes et complexes	Développement de la réflexion, de l'analyse et de la coopération
Conception de l'apprenant	Élèves passifs ou peu actifs	Rôle actif des élèves	Rôle actif des élèves
Rôle de l'enseignant	Rôle d'entraîneur	Rôle de médiateur entre les connaissances et l'élève	Rôle de guide
Conception de l'évaluation	Concerne les comportements produits et le produit de la performance	Concerne les connaissances et les stratégies cognitives et métacognitives Porte sur la construction du savoir	Concerne les connaissances et les stratégies cognitives, sociales et affectives Porte sur la résolution de problèmes

Quels sont les liens entre ces paradigmes de l'enseignement-apprentissage et l'évaluation formative? C'est l'objet de la section suivante.

Les perspectives d'enseignement-apprentissage et les différentes acceptions de l'évaluation formative

La notion d'évaluation formative est comprise différemment selon le paradigme dans lequel s'inscrit le chercheur. Après avoir décrit la notion d'évaluation formative au regard du paradigme processus-produit, nous aborderons la notion d'évaluation formative selon le paradigme des processus médiateurs, puis selon la perspective écologique.

L'évaluation formative et le paradigme processus-produit.

L'évaluation formative des apprentissages a été élaborée par Bloom, Hastings et Madaus (1971), dans le cadre de la pédagogie de la maîtrise, que nous pourrions qualifier de néo-behavioriste. Dans cette approche, l'apprentissage est perçu comme une modification des comportements, résultat de contraintes externes et de renforcement. Les performances de l'élève par rapport aux objectifs sont observées et interprétées en fonction de critères de performance préétablis. Les activités pédagogiques sont adaptées en vue d'opérer un rattrapage ou une remédiation face aux difficultés rencontrées par l'élève. Dans cette dynamique, la maîtrise des apprentissages préalables est nécessaire pour aborder des apprentissages futurs. L'évaluation formative est alors conçue comme préparant à l'évaluation sommative et elle consiste pour l'enseignant à offrir une rétroaction afin de remédier à une erreur dans l'activité de l'apprenant. Elle est vue comme une rétroaction d'« après coup » et la difficulté de l'apprenant face à l'apprentissage est appréhendée par le biais de tests. Dans cette perspective, l'apprentissage est perçu de façon linéaire : « apprentissage-évaluation-correctif ». Des objectifs à atteindre sont indiqués et des tests critériés vérifient l'acquisition des connaissances. Les rétroactions des enseignants, simples messages, permettent des remédiations en cas d'échec et d'erreur : « la rétroaction concerne le produit de la performance » (Tardif, 1992, p. 66). Cette conception de l'évaluation formative est axée sur la mesure d'un comportement observable (« degré de maîtrise atteint »), en vue d'apporter une remédiation qui permettrait l'acquisition des connaissances transmises par l'enseignant (Gipps, 1994). Dans cette conception de l'évaluation et de l'enseignement-apprentissage, l'aspect cognitif est ignoré, ce qui a donné lieu à de nouvelles perspectives.

L'évaluation formative et le paradigme des processus médiateurs.

La remise en cause du modèle (néo)behavioriste de l'évaluation repose sur la prise en compte de la complexité du fonctionnement cognitif. Cela s'est traduit par ce que Doyle (1986) nomme « le paradigme des processus médiateurs ». Pour souligner ce changement de perspective, un vocable est utilisé, celui de « régulation », notamment dans les travaux francophones (William, 2011). Les travaux anglophones privilégient l'expression « évaluation pour l'apprentissage » (*assessment for learning*) (Gipps, 1994; Shepard, 2000; Morrissette, 2009, 2010). De même, la notion de rétroaction s'élargit (Crahay, 2007; Shepard, 2000). Il s'agit de mettre en avant l'adaptation des activités d'enseignement, d'un côté, et la régulation interne des processus d'apprentissage par les étudiants, de l'autre.

L'évaluation formative n'est plus seulement une rétroaction en fin de séquence d'enseignement-apprentissage, elle est intégrée dans les activités d'enseignement-apprentissage (Allal, 2007). Ainsi, l'évaluation formative n'est pas tant perçue comme une remédiation face aux difficultés d'apprentissage de l'apprenant que comme un soutien à la régulation des apprentissages de celui-ci : il s'agit alors d'adapter l'enseignement et de favoriser l'autorégulation des apprentissages par l'étudiant lui-même.

« La rétroaction est autant axée sur les stratégies utilisées que sur la construction des savoirs » (Tardif, 1992, p. 72).

Allal (2007) définit deux types de régulation relatifs aux processus médiateurs : les « régulations différées », rétroactives ou proactives, qui sont instrumentées (elles s'effectuent à l'aide de tests); les « régulations interactives », qui sont des évaluations formatives immédiates qui interviennent durant les activités d'apprentissage-enseignement. Elles permettent de déterminer, en continu et en temps réel, les « obstacles cognitifs » et métacognitifs que les étudiants peuvent rencontrer.

Dans cette perspective de régulation, l'évaluation formative consiste à recueillir des informations sur le processus d'apprentissage. Ces informations permettent de comprendre le fonctionnement cognitif de l'apprenant et les stratégies et procédures qu'il met en œuvre face à une tâche donnée, afin d'adapter les activités d'enseignement-apprentissage sur les plans cognitif, affectif et social (Allal, 2007; Allal et Mottier Lopez, 2005) et de favoriser l'autorégulation du processus d'apprentissage (Allal, 2007).

Alors que beaucoup de travaux s'inscrivent dans le paradigme des processus médiateurs (Andrade et Cizek, 2009), Morrissette (2009) évoque « un élargissement de la conceptualisation de l'évaluation formative » dans le cadre d'une perspective écologique, incluant une approche socioculturelle. C'est ce que nous allons aborder au point suivant.

L'évaluation formative et le paradigme écologique.

Plusieurs travaux (Morrissette, 2009, 2010; Mottier Lopez, 2007, 2012; Crossouard, 2006), sans nier l'apport du paradigme des processus médiateurs, montrent la pertinence d'analyser l'évaluation formative en tenant compte du contexte social et culturel dans lequel se déroule l'enseignement-apprentissage.

Ainsi, par exemple, dans la continuité des travaux de Allal (2007), Mottier Lopez (2007, 2008, 2012) mentionne qu'une microculture de classe se crée dans les interactions entre enseignant et élèves et entre élèves, ce qui peut contribuer à favoriser des modalités de régulation interactive des apprentissages. Dans cette perspective, la régulation interactive des apprentissages est contextualisée, c'est-à-dire marquée par la culture professionnelle de l'enseignant, les valeurs et les croyances de chaque membre de la classe et la microculture de classe qui se construit dans les interactions (Mottier Lopez, 2012). Comme le soulignent Mondada et Pekarek Doehler (2000), les pratiques évaluatives « font partie des activités socialement ou institutionnellement valorisées ou non, légitimées ou non, acceptées ou non » et ne peuvent être réduites à une interactivité abstraite. Ainsi, l'évaluation formative est une intervention interactive qui ne peut être saisie qu'en tenant compte de sa « nature socio-culturelle » (Mondada et Pekarek Doehler, 2000).

Le sens donné à l'évaluation formative dépend des perspectives d'enseignement-apprentissage des chercheurs. Le tableau 2 reprend de façon synthétique les éléments concernant les paradigmes d'enseignement-apprentissage et les acceptions de l'évaluation formative qui y sont rattachées.

Tableau 2.

Les perspectives d'enseignement-apprentissage et les différentes acceptions de l'évaluation formative

Perspectives	Processus-produit	Processus médiateurs	Perspective écologique
Évaluation formative	Rétroactive Formelle, instrumentée Évaluation formative différée Correction Performance visée	Régulation immédiate (régulation interactive) ou différée (proactive ou rétroactive) Formelle et informelle, instrumentée ou non Évaluation formative perçue comme processus Doit conduire à l'autorégulation	Régulation différée ou immédiate dans un contexte donné Coconstruite dans les interactions entre enseignant et élèves

Selon Crossouard et Pryor (2012), les différentes perspectives que nous avons décrites semblent coexister aujourd'hui. Elles coexistent, de même que les différentes acceptions de l'évaluation formative et les pratiques enseignantes qui y sont associées. Dans le cadre de notre projet de recherche, nous privilégions la perspective écologique.

Comment rendre compte de l'évaluation formative?

Le paradigme écologique nous semble une perspective prometteuse. Dans ce paradigme, les aspects cognitifs ne sont pas niés : ils sont réintégrés dans leur dimension sociale et culturelle. Dans notre recherche au collégial, portant sur la régulation interactive immédiate selon la terminologie de Allal (2007), adopter le paradigme écologique nous incite à réaliser :

- l'analyse de la régulation interactive en prenant en compte non seulement la mise en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage sur le plan cognitif, social et affectif, mais également la réalisation du processus d'apprentissage et l'autorégulation du processus d'apprentissage dans un contexte réel;
- l'analyse de la coconstruction de la régulation interactive par l'enseignant et les élèves. Le processus de médiation et d'étayage comporte une dimension réciproque : l'apprenant intervient dans le processus même (Mondada et Pekarek Doehler, 2000);
- l'analyse des normes et valeurs légitimées et valorisées dans le contexte étudié. D'autant que l'enseignant n'est pas inscrit exclusivement dans une seule perspective.

Pour ce faire, nous privilégions une approche sociologique, qui s'inscrit dans la perspective écologique : l'ethnométhodologie. Cette approche permettra d'orienter l'analyse de l'évaluation formative vers « l'exhibition des allants-de-soi » (Garfinkel, 2007) qui guident les acteurs concernés dans les interactions, et ce, en tenant compte du contexte dans lequel elles se déroulent.

Améliorer la connaissance scientifique de l'évaluation formative dans une perspective écologique favoriserait une amélioration des interventions des chercheurs auprès des praticiens : l'évaluation formative ne serait plus considérée comme l'affaire de l'enseignant dans sa classe, mais comme une activité partagée et coconstruite dans un contexte donné.

Références

- Allal, L. (2007). Introduction. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Allal, L. (2012). Les exigences inconciliables des activités évaluatives et leurs paradigmes de référence. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (p. 181-194). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. Dans OCDE (dir.), *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 241-264). Paris, France : OCDE.
- Andrade, H. et Cizek, G. (2009). *Handbook of formative assessment*. New York, NY : Routledge.
- Barth, B.-M. (2004). L'évaluation et le socio-constructivisme : un exemple. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 119-124.
- Bélanger, D.-C. et Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Montréal, Canada : Collège de Maisonneuve.
- Bloom, B., Hastings, T. et Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, NY : Mc-Graw Hill.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137. doi:10.3406/rfp.1994.1260
- Bressoux, P., Amigues, R., Arnoux, M., Barré-De Miniac, C. et al. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Récupéré de <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Dix années de recherches sur l'écologie du développement humain. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 283-301). Bruxelles, Belgique : Labor.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 45-70). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Crossouard, B. (2006). *Formative assessment from a sociocultural perspective: Exploring identity positions*. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 7-11.
- Crossouard, B. et Pryor, J. (2012). How theory matters: Formative assessment theory and practices and their different relations to education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(3). doi:10.1007/s11217-012-9296-5
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Morin, M.-P., Lebrun, J., Hasni, A. et Lenoir, Y. (2007). *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, Programme Actions concertées « Persévérance et réussite scolaires ». Récupéré de <http://www.fqrc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RF-CDeaudelin.pdf>
- De Ketele, J.-M. (2012). À la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs? Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (p. 195-210). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. Dans M. Crahay et D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement* (p. 435-481). Bruxelles, Belgique : Éditions Labor.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie* (M. Barthélemy, B. Dupret, J.-M. De Queiroz et L. Quéré, trad.). Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (éds) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres, R.-U. : Falmer Press.
- Landry, R. et Richard, J.-F. (2002). La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : une invitation au dépassement de soi. *Éducation et francophonie*, 30(2), 158-187.
- Larose, F., Térissse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2). 56-80.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin.
- Mondada, L. et Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12. Récupéré de <http://aile.revues.org/947#tocto3n2>
- Morrisette, J. (2009). La portée d'une perspective socioculturelle de l'évaluation formative : vers l'élargissement d'une conceptualisation. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 1-23.
- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27.
- Mottier Lopez, L. (2007). Constitution interactive de la microculture de classe : pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire? Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 149-169). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1997). *De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des apprentissages*. Récupéré de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Talbot, T. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions vives*, 6(18), 129-140. doi:10.4000/questionsvives.1234
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001

Jean-Pierre **MERCIER**
Université de Sherbrooke

Alice **MASCARENHAS**
Université Laval

Birné B. **NDOUR**
Université de Montréal

Obstacles à la participation des femmes à la formation structurée

Introduction

À la fin des années 1990, les pays signataires de la Déclaration de Hambourg (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1997) ont pris des engagements notamment à l'égard des femmes et en ce qui a trait à l'égalité et à l'équité entre les hommes et les femmes en matière d'éducation des adultes. Même si plusieurs pays ont vu une augmentation importante du nombre de filles et de femmes scolarisées (Fiske, 2012), l'égalité et l'équité entre les hommes et les femmes relativement à la formation structurée demeurent un défi et apparaissent différenciées selon les régions du monde et les pays (Wilson, 2004).

Cet état de fait est le point de départ de notre rencontre autour de préoccupations sociales et scientifiques communes relatives à la participation des femmes à la formation structurée. Cet article¹ a pour but de présenter des obstacles à la participation que les femmes rencontrent dans trois contextes éducatifs différents.

D'abord, cet article présente la méthode de recension. Ensuite, il définit la formation structurée et les trois catégories d'obstacles retenues. Puis, il présente les obstacles rencontrés par les femmes, diplômées ou non diplômées du secondaire ou du niveau universitaire, par rapport à la formation structurée en contexte québécois, en contexte sénégalais ou en contexte de formation universitaire à distance. L'article se termine par une discussion des résultats.

Méthode de recension

Notre méthode de recension est basée sur la revue documentaire. Les textes scientifiques associés aux obstacles à la participation des femmes ont été recensés dans le cadre de trois études doctorales distinctes. Étant donné que ces obstacles sont des préoccupations périphériques de ces études, la revue documentaire a été réalisée pour aider à comprendre la problématique de la participation des femmes à la formation, sans relever d'un travail de recension systématique des écrits. En ce sens, la méthode de recension constitue une limite des résultats rapportés dans cet article. Néanmoins, les textes recensés, publiés entre 2004 et 2014, sont issus de recherches ayant ces obstacles pour objet d'étude ou de recherches dont les résultats permettent d'en parler du fait qu'ils montrent des entraves à la participation. Quelques textes publiés dans le cadre de travaux sur les politiques publiques montrent aussi certaines de ces entraves. Aux fins de l'article, les résultats exposés dans ces textes ont été indexés selon trois catégories d'obstacles à la participation : les obstacles institutionnels, les obstacles situationnels et les obstacles dispositionnels.

1 Nous tenons à remercier la personne qui a évalué cet article. Ses commentaires nous ont aidés à connaître quelques ficelles du métier de chercheur en éducation, notamment sur le plan de l'écriture scientifique.

Cadre conceptuel

Le concept de formation structurée a ici un sens large. Il inclut la formation relevant d'un programme scolaire conduisant à un diplôme ou à une qualification reconnue par l'État. La formation structurée inclut aussi la formation non scolaire sans sanction de l'État. L'expression « formation structurée » désigne aussi des contextes de cohabitation de ces deux types de formation (Bélisle, 2012).

Les obstacles institutionnels renvoient aux pratiques institutionnelles qui excluent les adultes ou les découragent de participer à la formation (Cross, 1981). Cette catégorie d'obstacles réfère aussi aux « manques de cours intéressants ou appropriés et aux politiques et pratiques institutionnelles imposant des inconvénients, de la confusion ou de la frustration chez les adultes apprenants » (Darkenwald et Merriam, 1982, p. 137). Les obstacles situationnels se rapportent à la situation dans laquelle une personne se trouve et qui entrave sa participation à la formation structurée, par exemple sa situation familiale, son faible revenu, la distance du lieu de formation, l'absence de transport (Cross, 1981). Quant aux obstacles dispositionnels, ils désignent les attitudes qui entravent la participation à la formation structurée (*ibid.*), incluant la perception de soi comme personne apprenante (Lavoie, Levesque et Aubin-Horth, 2008). Les obstacles dispositionnels peuvent être influencés, voire renforcés par les deux catégories précédentes. Toutefois, ils désignent les éléments intra-individuels empêchant une personne de participer à la formation.

Des obstacles en contexte québécois

Au Québec, les femmes diplômées comme les femmes non diplômées du secondaire rencontrent de nombreux obstacles à la participation. Concernant les obstacles institutionnels, Leahey (2005) mentionne ceux qui sont posés par les centres locaux d'emploi à des femmes dont le niveau de scolarité est jugé trop bas pour acquérir, dans les délais voulus, une formation reconnue. La non-disponibilité de la formation dans le milieu agit aussi comme obstacle institutionnel (Solar, 2005). Et si la formation est offerte, il faut qu'elle soit accessible sur une base non sexiste, c'est-à-dire non restreinte par des critères d'admissibilité discriminatoires pour les femmes, comme c'est souvent le cas dans des secteurs d'emploi non traditionnels. Solar (*ibid.*) rapporte des comportements sexistes d'agents de centres locaux d'emploi qui découragent les femmes de participer à certaines formations ou leur refusent l'accès à des formations en invoquant la force physique ou les difficultés de placement des femmes dans certains secteurs d'emploi non traditionnels.

Concernant les obstacles situationnels, certains (Doray, Bélanger et Levesque, 2004; Lavoie, Levesque et Aubin-Horth, 2008) désignent les coûts associés à la formation (achat de matériel scolaire et de vêtements, frais de gardiennage et de transport) et les responsabilités familiales comme des raisons plus souvent mentionnées par les femmes que par les hommes pour ne pas participer à la formation structurée. De plus, comme Larue, Malenfant, Lazure, Côté, Jetté et Beauparlant (2008) le signalent, lorsque les pères ou les conjoints se mêlent peu de l'éducation de l'enfant et offrent peu de soutien financier, ils se posent en obstacles à la participation de jeunes mères. Cette situation devient grave quand certaines femmes subissent de la pression, voire de la violence les dissuadant de participer à la formation structurée (Aubin-Horth, 2007; Lavoie, Levesque et Aubin-Horth, 2008).

Pour ce qui est des obstacles dispositionnels, les mères peu scolarisées peuvent éprouver un sentiment d'ambivalence par rapport à la formation structurée (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004). Le fait d'être femmes, mères et de devoir se former les amène à se sentir « déchirées entre leurs désirs personnels (travailler, se former, s'occuper d'elle-même) et le sentiment qu'elles doivent être toujours présentes et disponibles auprès de leurs enfants » (*ibid.*, p. 69). D'autres montrent que la persévérance en formation est influencée par le niveau d'autonomie financière auquel aspirent de jeunes mères de même que par la valeur qu'elles attribuent à une formation (Larue *et al.*, 2008).

Des obstacles en contexte sénégalais

Au Sénégal, les travaux sur la formation structurée ayant donné lieu à des publications sont peu nombreux. Mais ils ont pris un essor depuis 2004 grâce au soutien du Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA), notamment avec la « série sur le genre » (Fall-Sokhna et Thiéblemont-Dollet (2009).

Concernant les obstacles institutionnels en contexte sénégalais, les documents de politiques montrent que la formation structurée ne tient pas compte de la spécificité des femmes (Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal, 2007). Les femmes sont aussi plus fréquemment institutionnellement exclues que les hommes de la formation structurée (Ministère de la Femme, de la Famille et du Développement social, 2007). De plus, les facteurs économiques restreignent l'offre de formation (Wilson, 2004) et la possibilité de participation. Étant donné que la tradition de scolarisation encore récente privilégie les hommes, les ressources pour l'alphabétisation ou la scolarisation des femmes se voient dramatiquement restreintes. Ceci n'est pas sans contribuer au maintien du haut taux d'analphabétisme (52 %) et du faible taux de diplomation (inférieur à 15 %) chez les femmes sénégalaises.

De plus, les valeurs, les normes, les croyances et les représentations stéréotypées selon le genre et ancrées dans les institutions (Sow, 2004) peuvent entraver la participation de ces femmes. On peut aussi penser, à partir de l'étude de Wafeu Toko (2009), que les politiques tendent à entretenir les représentations sociales qui masculinisent la formation structurée, rendant l'offre de formation discriminatoire pour les femmes. Ceci renforce le confinement des femmes sénégalaises à l'espace domestique ou familial.

Pour ce qui est des obstacles situationnels, la formation structurée est souvent très coûteuse pour les femmes en situation de précarité ou de dépendance financière face aux hommes (Fall-Sokhna et Thiéblemont-Dollet, 2009). De plus, le lieu de formation est souvent situé au centre-ville, loin de la banlieue ou de la zone rurale où un très grand nombre de femmes vivent. Se pose pour celles-ci le problème des moyens de transport (Ndour, 2008). Ndour (*ibid.*) détermine aussi des facteurs liés au travail des femmes par rapport au foyer familial et ne laissant pas de temps pour la participation à la formation structurée. Ceci est particulièrement vrai pour les femmes sénégalaises vivant en milieu rural. Il faut quand même noter une augmentation de la participation des femmes sénégalaises à l'éducation non formelle depuis quelques années. Ce type de formations données par des organismes humanitaires ou d'aide au développement est plus accessible en termes de moyens et de temps (Ministère de la Femme, de la Famille et du Développement social, 2007) et rejoint les femmes dans le travail qu'elles assument, par exemple dans le secteur agricole ou dans le commerce.

Au Sénégal, les rôles des femmes sont renforcés par l'idéal féminin socialement constitué qui maintient de nombreuses femmes dans les rôles d'épouse et de mère (Niang, 2006). Ces rôles amènent un grand nombre d'entre elles à s'exclure des formations perçues comme non conformes à ces rôles (Diabang-Brener, 2007). De plus, le fait que les femmes sont peu nombreuses à participer à la formation structurée surreprésentée par les hommes (Niang, 2006) ne favorise pas leur fréquentation d'univers de formation pour socialiser et développer des dispositions favorables à cette participation.

Des obstacles en contexte de formation universitaire à distance

Plusieurs facteurs peuvent influencer sur le parcours des personnes étudiantes au niveau universitaire, par exemple la conciliation études-travail-famille, la situation financière ou le régime d'études (Conseil supérieur de l'éducation, 2013). Ainsi, la possibilité de suivre une formation universitaire à distance a permis à plusieurs étudiantes d'obtenir un diplôme (Depover et Orivel, 2012). Désirant progresser sur le plan professionnel tout en conciliant la vie familiale et les études ou suivre une formation universitaire qui n'est pas offerte localement, plusieurs étudiantes choisissent la formation universitaire à distance à cause de sa flexibilité ou de la possibilité de minimiser les déplacements (Karsenti, Depover, Collin, Jaillot et Peraya, 2013).

Certaines études montrent une augmentation du nombre de femmes inscrites dans les formations à distance ou signalent que les femmes sont majoritaires dans plusieurs programmes de formation à distance (Conseil supérieur de l'éducation, 2013; Fiske, 2012; Loisier, 2010). Malgré ces progrès, le milieu universitaire demeure très masculin, notamment dans de nombreux pays en voie de développement, et laisse souvent peu de place aux femmes sur le plan de l'accès à la formation (Assié-Lumumba, 2013). Plusieurs obstacles entravent la participation des femmes à la formation universitaire à distance.

Parmi les obstacles institutionnels, on peut relever les difficultés d'accès aux études supérieures, surtout pour les étudiantes issues des pays en développement. Quand on réalise à quel point il est difficile pour ces femmes de poursuivre leurs études jusqu'au secondaire, on comprend que la poursuite des études au niveau universitaire devient encore plus contraignante : frais de scolarité élevés et manque d'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC) soutenu par les institutions (Depover et Orivel, 2012; Dogbe-Semanou, 2010).

Pour les femmes, les aspects socioéconomiques ainsi que les valeurs sociales patriarcales posent souvent des obstacles situationnels. Les femmes rencontrent ce type d'obstacles, que ce soit à cause des responsabilités familiales qu'elles assument, de la précarité de leur situation financière ou de difficultés d'ordre technologique (Assié-Lumumba, 2013; Audet, 2008; Loisier, 2013). Le manque d'appui familial, le travail domestique et l'isolement ne sont que quelques-uns des obstacles qui jouent en défaveur de leur participation à la formation universitaire à distance (Depover, Lièvre, Jaillot, Peraya et Quintin, 2011; Audet, 2008).

Parmi les obstacles dispositionnels, on peut compter la démotivation et le faible sentiment d'auto-efficacité (Depover et Orivel, 2012). Par surcroît, il semble que les femmes participant à la formation universitaire à distance perçoivent leurs progrès de manière moins positive que les hommes (Agence universitaire de la Francophonie, 2013).

Discussion

Au regard des obstacles institutionnels ou situationnels à la participation à la formation structurée que les femmes rencontrent dans des contextes différents, on peut dégager des éléments communs. Les obstacles dispositionnels dégagés présentent cependant peu de similarités d'un contexte à l'autre.

Au compte des obstacles institutionnels communs, on note qu'à différentes échelles de la hiérarchie des institutions, les décisions ou comportements influencés par des traditions discriminatoires, d'ampleur inégale selon les pays, à l'égard des femmes constituent des entraves à leur participation. Ces obstacles se manifestent, par exemple, par l'évocation d'arguments décourageant la participation des femmes à des formations conduisant à des métiers non traditionnels, par une tradition de scolarisation et l'allocation des ressources privilégiant les hommes au détriment des femmes ou encore par des décisions institutionnelles prises par des groupes de décideurs sans la parité hommes-femmes susceptible de faire valoir les préoccupations et besoins de celles-ci en matière de formation.

On trouve aussi des obstacles situationnels communs d'un contexte à l'autre. Un grand nombre de femmes sont en situation de précarité ou de dépendance financière face aux hommes. Ces situations constituent d'importants obstacles à la participation des femmes à la formation structurée. Cette précarité ou cette dépendance financière posent des entraves à leur participation, que ce soit pour payer les frais directs ou indirects ou encore le matériel scolaire sophistiqué et dispendieux quand il fait appel aux TIC. Le partage inéquitable des responsabilités et du travail domestiques entre les femmes et les hommes fait aussi partie des obstacles situationnels que de nombreuses femmes rencontrent.

Au regard des obstacles à la participation à la formation structurée que les femmes rencontrent dans les contextes traités dans cet article, on voit que les institutions responsables de la mise en œuvre des politiques touchant l'éducation des adultes doivent continuer à déployer des efforts considérables pour aplanir ces obstacles et remplir leur engagement pris dans la Déclaration de Hambourg (UNESCO, 1997) en matière de participation des femmes. Les institutions peuvent viser à lever les obstacles qu'elles créent par leurs décisions, règles ou politiques et par les agents qui les mettent en œuvre. Elles peuvent aussi agir sur l'offre de formation en l'adaptant par la prise en compte de la situation spécifique des femmes. De telles adaptations sont susceptibles d'activer chez les femmes des dispositions favorables à la participation à la formation structurée.

Références

- Agence universitaire de la Francophonie (2013). *Un détour par le futur : les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie*. Paris, France : Éditions des archives contemporaines.
- Assié-Lumumba, N. D. T. (2013). *Femmes et enseignement supérieur en Afrique : reconceptualisation des capacités humaines fondées sur le genre et renforcement des droits humains à la connaissance*. Paris, France : L'Harmattan.
- Aubin-Horth, S. (2007). *Les obstacles à la participation à des activités de formation structurées selon des adultes qui n'ont pas de diplôme d'études du secondaire* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Rimouski en association avec l'Université du Québec à Montréal, Rimouski/Montréal, Canada.
- Audet, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance : document 1 : synthèse*. Montréal, Canada : Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).
- Bélisle, R. (2012). L'écrit pour tracer et retracer l'apprentissage extrascolaire des adultes. Dans R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 1-20). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

- Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé. . . Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Darkenwald, G. G. et Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. New York, NY : Harper & Row.
- Depover, C., De Lièvre, B., Jaillet, A., Peraya, D. et Quintin, J. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Depover, C. et Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning* (rapport n° 96). Paris, France : Institut international de planification de l'éducation, UNESCO.
- Diabang-Brener (réalisatrice). (2007). *Sénégalaises et islam*. Récupéré de www.africultures.com
- Dogbe-Semanou, D. A. K. (2010, juillet). Persévérance et abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone : quelques pistes de recherche. *frantice.net*, 1, 42-55. Récupéré de <http://www.frantice.net/document.php?id=136>
- Doray, P., Bélanger, P. et Levesque, M. (2004). *La participation des femmes à la formation des adultes : une situation en changement. Note 7. La participation à la formation des adultes : contextes québécois et international*. Montréal, Canada : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie – Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.
- Fall-Sokhna, R. et Thiéblemont-Dollet, S. (2009). Du genre au Sénégal. Un objet de recherche émergent? *Questions de communication*, 16, 159-176. Dakar, Sénégal, Université Cheikh Anta Diop. Récupéré de : <http://questionsdecommunication.revues.org/350>
- Fiske, E. B. (2012). *Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation*. Paris, France : UNESCO.
- Karsenti, T., Depover, C., Collin, S., Jaillet, A. et Peraya, D. (2013). L'expérience de 2416 étudiants à distance : résultats d'une enquête longitudinale sur les formations à distance soutenues par l'AUF. Dans P.-J. Loiret (dir.), *Un détour par le futur : les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie – 1992-2012*, (p. 45-66). Paris, France : Éditions des archives contemporaines.
- Larue, A., Malenfant, R., Lazure, G., Côté, N., Jetté, M. et Beuparlant, C. (2008). *La négociation des choix scolaires, professionnels et familiaux des jeunes mères* (rapport n° 103840). Québec, Canada : Recherche sur les impacts psychologiques, organisationnels et sociaux du travail (RIPOST) – Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale – Centre affilié universitaire (CSSS-CAU).
- Lavoie, N., Levesque, J. et Aubin-Horth, S. (2008). Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. *Éducation et sociétés*, 22(2), 161-178.
- Lavoie, N., Levesque, J., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rapport de recherche présenté à Ressources humaines Canada, au Secrétariat national à l'éducation et à la Fondation de l'Université du Québec à Rimouski. Rimouski, Canada : Appropriation.
- Leahey, M. (2005). Accès limité à la formation continue pour les femmes avec enfants. Dans C. Solar (dir.), *La formation continue. Perspectives internationales* (p. 241-255). Paris, France : L'Harmattan.
- Loisier, J. (2010). *Mémoire sur l'encadrement des étudiant(e)s dans les formations en ligne offertes aux différents niveaux d'enseignement*. Montréal, Canada : Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).
- Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. Montréal, Canada : Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).
- Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal. (2007). *Guide pour la formation de formateurs et de formatrices : pour l'intégration du genre dans les systèmes éducatifs en Afrique*. Dakar, Sénégal : Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal.
- Ministère de la Femme, de la Famille et du Développement social (2007). *Rapport Journée internationale de la femme du 8 mars 2007*. Dakar, Sénégal : Ministère de la Femme, de la Famille et du Développement social.
- Ndour, B. (2008). *Étude sur les violences faites aux filles en milieu scolaire*. Ministère de l'Éducation nationale/USAID/PAEM. Sénégal : Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal.

- Niang, N. T. (2006). *La scolarisation des filles dans le cycle élémentaire au Sénégal, 1817-2006. Approche historique et sociologique*. Mémoire de DEA, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève, Suisse. Récupéré de <http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cuse/cr/memthes/ndeye%20tening%20niang.pdf>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1997, juillet). *La déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*. CONFINTEA V (Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes). Hambourg, Allemagne. Récupéré de <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declafr.htm>
- Solar, C. (2005). Groupes de femmes et politique de formation continue : analyse des mémoires déposés auprès du gouvernement du Québec. Dans C. Solar (dir.), *Formation continue. Perspectives internationales* (p. 203-226). Paris, France : L'Harmattan.
- Sow, A. (2004). *L'enseignement de l'histoire au Sénégal des premières écoles (1817) à la réforme de 1998* (vol. 1). Dakar, Sénégal : Université Cheikh Anta Diop.
- Wafeu Toko, P. (2009). L'analyse des politiques publiques en Afrique Noire. *L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL*. Récupéré de <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00397756/fr/>
- Wilson, D. (2004). Droits de l'homme : promouvoir l'égalité des sexes dans et par l'éducation. *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXXIV(1), 16-37. Récupéré de http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/129/129_f.pdf

Jean Paul **NDORERAHO**, Ph. D.
Université de Sherbrooke

Joséphine **MUKAMURERA**, Ph. D.
Université de Sherbrooke

France **JUTRAS**, Ph. D.
Université de Sherbrooke

Le sens de l'engagement professionnel du personnel enseignant du secondaire et son expression au quotidien

Introduction

La Révolution tranquille a apporté de grands changements dans la société québécoise, y compris dans le domaine de l'enseignement. Avant cela, le travail enseignant était considéré comme une passion, une vocation ou une œuvre de charité (Tardif, 2014), d'autant plus que des communautés religieuses l'assumaient en grande partie. De leur côté, la plupart des emplois des enseignantes et enseignants laïcs de l'époque étaient précaires et leurs conditions de travail, difficiles et inégales : ils pouvaient être renvoyés sans préavis, ils n'avaient aucune sécurité d'emploi ni la certitude d'être réembauchés au début de l'année scolaire suivante (Graveline, 2007). En somme, un ensemble de circonstances ou de conditions de vie sociales ou professionnelles défavorisaient, directement ou indirectement, leur investissement continu dans l'exercice du travail enseignant.

La possibilité de faire carrière en enseignement est devenue réelle au courant des années 1960 puisque ce qui la restreignait a été levé. En effet, la réforme du système scolaire québécois amené par le rapport Parent a entraîné une forte demande d'enseignants. Par ailleurs, le syndicat du personnel enseignant a négocié des conditions d'engagement et d'exercice du travail plus intéressantes, comme de meilleurs salaires, des contrats de travail à long terme, la sécurité d'emploi et les congés divers. Toutefois, dès la fin des années 1970 après le passage des enfants du babyboom à l'école primaire et secondaire, on assiste à une chute importante des effectifs scolaires sans baisse conséquente du nombre de finissants en formation à l'enseignement. Cela a créé une situation de surplus d'affectation du personnel enseignant, phénomène qui a pris de l'ampleur à la suite de compressions budgétaires importantes en éducation au début des années 1980. Ainsi, depuis les années 1980, non seulement le travail enseignant s'est complexifié, mais la précarité d'emploi est réapparue de façon persistante pour les nouvelles générations d'enseignants. Pour elles, l'entrée dans la carrière se caractérise par une longue période d'attente avant l'embauche et des formes d'emplois atypiques qui ne confèrent aucune stabilité ni sécurité d'emploi (Mukamurera, 1998). Le taux de précarité d'emploi en enseignement est passé de 28 % en 1988 à 45 % en 1993-1994 (Mukamurera et Martineau, 2009). Il se situe à 44 % durant l'année scolaire 2007-2008 (Mukamurera et Martineau, 2009) et à 43 % en 2011 (Gouvernement du Québec, 2011). Dans ces conditions de précarité d'emploi, un grand nombre d'enseignants vont jusqu'à abandonner leur profession, en particulier ceux du secondaire (Mukamurera, Bourque et Ntebutse, 2010).

Toutefois, près de 80 % des enseignantes et enseignants du Québec persévèrent et se considèrent même comme assez ou très engagés dans l'enseignement (Houlfort et Sauvé, 2010; Mukamurera et Balleux, 2013). Cet engagement professionnel dans une profession dont le contexte de pratique est difficile mène au questionnement suivant : quel est le sens donné par les enseignantes et enseignants du secondaire à leur engagement professionnel, comment se manifeste-t-il au quotidien et quels sont

les facteurs qui l'influencent? Cette question est d'autant plus pertinente que, selon Firestone et Pennell (1993) ainsi que Konermann (2011), les enseignants ont besoin d'avoir un emploi dans leur domaine et des ressources personnelles et matérielles en soutien pour bien se réaliser et, ainsi, s'engager dans leur profession. Dans le même sens, Bobineau (2010, p. 77) affirme que les personnes s'engagent « au gré du contexte social, économique, voire familial ». Enfin, considérant l'impact positif que peut avoir l'engagement du personnel enseignant sur la réussite de leurs élèves et, de là, sur l'efficacité et le succès des écoles (Firestone et Pennell, 1993; Mkumbo, 2012; Mutchler, 2005) ainsi que sur leur propre persévérance dans la pratique enseignante (Chesebrough, 1992), il importe de dégager la nature et l'expression au quotidien de l'engagement du personnel enseignant œuvrant dans un contexte de pratique enseignante réputé difficile à bien des égards. Considérant que le personnel enseignant du secondaire est le plus susceptible de vivre difficilement la carrière enseignante, voire de l'abandonner (Mukamurera, Bourque et Ntebutse, 2010), l'objectif de recherche est de comprendre et décrire le sens et l'expression de l'engagement professionnel du personnel enseignant du secondaire.

1. Cadre de référence

L'analyse conceptuelle et la revue des écrits scientifiques sur l'engagement professionnel enseignant ont été faites afin d'en saisir les tenants et aboutissants. En carriérologie, on utilise le concept d'engagement pour expliquer le choix et la poursuite continue, parfois contre vents et marées, de la carrière professionnelle dans un domaine donné (Becker, 2006). L'engagement peut aussi être défini en fonction d'actions, d'attitudes et de comportements. À cet égard, De Ketele (2013, p. 11) définit l'engagement professionnel comme « l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle. » Par ailleurs, vu sous l'angle psychologique, l'engagement professionnel est défini comme une forme d'attachement psychologique, affectif ou émotionnel à la profession enseignante ou encore une force avec laquelle le professionnel s'implique dans son travail (Alem, Kpazai et Larivière, 2009; De Stercke, 2014; Duchesne, 2004). Il existe aussi une approche existentielle (Duchesne, 2004) selon laquelle l'engagement professionnel est lié aux besoins d'épanouissement et au désir de réussite, deux éléments qui seraient à la base de la motivation de la personne à s'investir au travail. Enfin, selon une approche sociale, l'engagement professionnel peut être compris comme un rapport mutuel entre des parties, ce qui suppose des responsabilités et des obligations de part et d'autre (De Ketele, 2013), ou encore, une adéquation entre le système personnel d'un individu et son système social (Duchesne, 2004, p. 26). Dans ce cadre, l'engagement professionnel enseignant dépendrait de la relation existant entre l'enseignant et son organisation ou sa profession, notamment en ce qui concerne les conditions de travail, les relations avec la direction et avec les collègues, ainsi que l'accès aux ressources organisationnelles (Duchesne, 2004).

Mais peu importe l'approche à laquelle on adhère, il n'en demeure pas moins que l'attachement à sa profession constitue un incontournable dans la vie de la personne engagée, bien que les raisons et les objets de cet attachement puissent être divers. Par exemple, l'engagement professionnel du personnel enseignant peut être orienté vers ou lié particulièrement à un ou plusieurs des aspects de son univers professionnel : les élèves, l'enseignement comme travail, les conditions de travail, l'équipe professorale, l'école, voire son propre développement personnel ou professionnel (Cherkowski, 2005; Duchesne, 2004). Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2005, p. 503-504) résument le sens de l'engagement professionnel enseignant :

[il s'agit d'un] empressement à déployer des efforts considérables pour le compte de la profession ou de l'organisation scolaire et par l'expression du désir d'y maintenir son appartenance. Il s'actualise également par l'attachement de la personne à sa profession de même que par la poursuite d'une ligne d'activités constante à l'intérieur de situations variées, persistant dans le temps.

On peut distinguer l'engagement professionnel volontaire de l'engagement professionnel involontaire. Or, d'après De Stercke (2014, p. 59) : « Le dilemme que recèle l'usage du terme "engagement" est qu'il n'indique en rien si la personne qui "s'engage" participe volontairement ou par obligation à l'atteinte de la finalité afférente à sa promesse, à son contrat, etc. » Il reste que l'engagement professionnel se manifeste dans des attitudes, des gestes, des actes visibles et publics, la répétitivité, l'irréversibilité et le coût des actes ou le sentiment que la personne engagée pose librement ces actes (Lafortune, 2008; De Ketele, 2013).

La revue des écrits scientifiques sur l'engagement professionnel enseignant a permis de ressortir huit thèses et sept articles scientifiques. Les résultats des études quantitatives montrent des liens entre l'engagement professionnel enseignant et divers facteurs personnels ou du milieu scolaire et social. Par exemple, la participation du personnel enseignant dans la prise de décision scolaire et le soutien de la direction aux enseignants sont des facteurs qui favorisent l'engagement professionnel enseignant (Smith, 2009). Des résultats d'études qualitatives apportent des descriptions qui permettent de comprendre l'engagement professionnel enseignant selon le point de vue des personnes qui vivent cet engagement. Par exemple, la relation avec les élèves et le soutien mutuel entre collègues apparaissent comme des éléments qui sont au cœur de l'engagement professionnel des enseignants œuvrant dans les écoles de milieux défavorisés (Mutchler, 2005).

2. Méthodologie

Pour comprendre et décrire le sens et l'expression de l'engagement professionnel des enseignants du secondaire, une méthodologie qualitative d'inspiration phénoménologique (Bordeleau, 2005; Fortin, 2010) a été privilégiée. Dans le respect des principes de cette approche, nous avons mené des entrevues d'environ 50 minutes auprès de 10 enseignantes et enseignants du secondaire, qui possèdent de deux à 25 ans d'expérience d'enseignement, qui viennent de quatre régions du Québec et de champs d'enseignement variés et dont le statut d'emploi varie de la suppléance à la permanence. La personne participante était amenée à parler librement de son engagement professionnel en enseignement dans ses termes et selon sa vision. Son discours pouvait prendre une forme narrative en incluant des descriptions, des explications et des évaluations de situations vécues (Bertaux, 2010). Un guide d'entretien a été élaboré pour recueillir les récits de vie professionnelle. Cet instrument avait la fonction d'aide-mémoire pour les thèmes et les questions que nous souhaitons que les participantes et participants abordent lors de l'entretien. L'analyse phénoménologique des données (Bordeleau, 2005) a permis de reconstituer et de rédiger des récits individuels sur l'engagement professionnel. Après la validation de chaque récit par la personne interviewée, une analyse transversale thématique de l'ensemble des récits a été menée. Cette analyse a permis de dégager des thèmes à partir desquels il est possible de comprendre comment chaque personne structure le sens de son monde. En vue d'assurer la rigueur de l'analyse, nous avons eu recours à la stratégie de triangulation du chercheur et à la technique de contrôle sur le matériel résidu (Van der Maren, 1995).

3. Résultats

Selon l'analyse transversale des récits individuels, l'engagement professionnel enseignant est de nature multidimensionnelle. Tous les participants s'engagent en enseignement d'abord et avant tout par souci de soutenir le développement des élèves dans leurs besoins scolaires et personnels. Neuf participants soulignent l'importance qu'ils accordent au soutien des élèves tant en classe qu'en dehors de la classe et six disent s'occuper aussi de leurs besoins personnels. La considération de l'élève en tant que personne et le désir de soutenir son développement intégral constituent des incontournables dans la nature de l'engagement des participants. Ils considèrent que leur travail est d'être en contact avec l'élève, de communiquer, d'avoir une relation professionnelle avec lui et de l'aider dans le développement de l'ensemble de sa personne.

L'engagement professionnel pour huit des personnes interviewées s'enracine dans une forme de passion ou de sentiment de vocation pour l'enseignement. Cette passion peut remonter assez loin dans le temps et avoir pris sa source auprès des membres de la famille ou d'amis qui parlent de l'enseignement ou bien à la suite d'une première expérience d'enseignement. Huit participants disent aussi être engagés à cause de leur passion pour la discipline dans laquelle ils ont été formés. Ils accordent une importance fondamentale à l'action d'enseigner aux élèves les connaissances de cette discipline, particulièrement aux élèves du secondaire. D'après eux, leur personnalité et la discipline qu'ils aiment enseigner forment un amalgame qui leur convient pour faire face à la réalité scolaire et aux élèves du secondaire.

Au quotidien, l'engagement professionnel enseignant s'exprime d'abord dans la manière de travailler. Les participants affirment qu'ils font les tâches prescrites qui leur sont assignées, mais que leur travail va bien au-delà. Ils prennent le temps d'aider leurs élèves et d'expliquer la matière même en dehors des heures de classe. Ils préparent leurs cours et leurs interventions auprès des élèves chez eux et même en vacances. Ils s'impliquent aussi dans des activités scolaires et parascolaires. Ils prennent en charge leur tâche de manière globale et considèrent parfois qu'ils font du bénévolat, car ils ont le sentiment d'aller au-delà du temps de travail inscrit dans leur convention collective.

Par ailleurs, neuf des dix participants considèrent que la collaboration avec les partenaires éducatifs constitue plus qu'une des tâches prescrites, mais qu'elle est nécessaire à la réussite de leurs élèves. Ainsi, c'est avec enthousiasme et conviction qu'ils s'investissent dans la collaboration avec des collègues et d'autres partenaires, dont les parents, la direction scolaire, les psychologues, les psychoéducateurs et d'autres personnes de l'école ou de la commission scolaire. Ils disent prendre des initiatives pour créer des situations et des outils qui favorisent la collaboration professionnelle. Cette collaboration porte essentiellement sur la préparation des cours, le suivi et l'évaluation conjointe des apprentissages des élèves, ainsi que les activités parascolaires.

Les résultats de l'analyse transversale montrent que l'expression de l'engagement professionnel enseignant n'est pas limitée à la réalisation des tâches prescrites et qu'elle se traduit par un attachement à la profession enseignante qui amène à se projeter dans l'avenir professionnel. Huit des dix participants qui se sont exprimés sur le sujet aspirent à poursuivre l'exercice de la profession enseignante jusqu'à leur retraite. Tandis que les trois participants les plus proches de la retraite se disent encore enthousiastes envers leur profession, les cinq autres dont la retraite n'est ni à court ni à moyen terme se sentent engagés dans l'enseignement et envisagent avec enthousiasme leur avenir dans la profession enseignante ou autour de domaines qui lui sont reliés de près ou de loin. C'est la précarité d'emploi qui

amène certains à envisager un autre travail dans un domaine connexe à l'enseignement pour obtenir un emploi stable. Cependant, ils assurent qu'ils feraient toute leur carrière en enseignement s'ils y obtenaient un emploi stable.

4. Discussion des résultats

Le sens de l'engagement professionnel des participants à notre étude se révèle de multiples façons qui peuvent cependant différer d'une personne à l'autre. Toutefois, le désir d'être en soutien à l'élève dans sa réussite scolaire et personnelle constitue la raison importante et commune de leur attachement à la profession enseignante. Cela concorde avec des résultats de Cherkowski (2005), Crosswell et Elliot (2004) et Duchesne (2004). C'est d'ailleurs ce que De Stercke (2014) appelle le *commitment to the learner*¹. Tardif (2013) souligne également que les études faites auprès des enseignantes et enseignants qui ont commencé leur carrière depuis les années 1950 et 1960 jusqu'aux années 2010 montrent que l'amour des enfants et le désir d'établir des relations d'aide avec eux sont les principaux motifs de leur orientation professionnelle.

Cependant, la profession enseignante « n'est pas forcément aujourd'hui une profession très attractive à plusieurs points de vue : salaire, sécurité, carrière rectiligne, absence de promotion, pénibilité de la tâche, reconnaissance sociale, etc. » (Tardif, 2013, p. 290). Les participants à notre étude partagent cet avis. Ils disent plutôt être engagés dans la profession enseignante parce qu'ils considèrent l'enseignement comme une passion. Ainsi, cette passion amène la plupart des enseignantes et enseignants à s'attacher à la profession enseignante, et même à considérer avoir une vocation pour l'enseignement (Huberman et Grounauer, 1989; Tardif, 2014).

Enfin, à l'instar des résultats de Cherkowski (2005) et Huberman et Grounauer (1989), nos résultats montrent que la passion pour l'enseignement peut aussi être reliée à l'enseignement des savoirs d'une des disciplines du secondaire. La passion pour la discipline enseignée, selon nos résultats, s'inscrit comme une forme de passion pour la discipline en tant que domaine du savoir et en tant que matière à faire apprendre aux élèves. C'est le cas pour beaucoup d'enseignants du secondaire au Québec puisque, selon Mukamurera (2011), 79 % de ces enseignants sont attirés vers l'enseignement par intérêt pour une discipline d'enseignement.

Lorsqu'ils parlent de leur engagement professionnel au quotidien, nos participants considèrent qu'ils travaillent bien au-delà de la tâche prescrite. Bien que les enseignantes et enseignants du secondaire doivent travailler 32 heures par semaine à l'école (Alliance des professeures et des professeurs de Montréal, 2013), les participants à notre étude disent dépasser largement cela. Ils font leurs préparations de cours le soir, la fin de semaine et durant leurs vacances. De plus, certains sont disponibles et surtout volontaires pour aider les élèves dans leurs besoins personnels, et ce, sans compter leur temps. Cela rejoint Crosswell et Elliot (2004, p. 63) qui soulignent que l'engagement professionnel est « un investissement en temps supplémentaire en dehors des moments "traditionnels" d'enseignement aux élèves; que cet investissement soit visible (sur le lieu de travail) ou non (à la maison, pour préparer les cours par exemple) ». Même s'ils ont le sentiment d'aller au-delà du prescrit dans le cadre de leurs fonctions, ils éprouvent de la satisfaction à accomplir toutes ces tâches, au mieux des intérêts de l'élève.

1 Le *commitment to the learner* inclut l'amour authentique des apprenants, le souhait de les aider, l'enthousiasme, la sympathie et le sentiment d'être concerné par leur développement global (De Stercke, 2014, p. 61).

Concernant l'intérêt à collaborer avec leurs collègues, nos participants rapportent que la collaboration porte sur la préparation des cours, le suivi et l'évaluation conjointe des apprentissages des élèves, ainsi que les activités parascolaires. Ils prennent eux-mêmes des initiatives pour créer des situations et des outils qui favorisent la collaboration et ils se disent volontaires et disponibles pour le faire. Cette propension à collaborer est en phase avec les orientations du renouveau pédagogique dans les écoles secondaires du Québec qui incitent aux pratiques de collégialité, de concertation et de collaboration entre les intervenants en vue de créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables (Gouvernement du Québec, 2008).

Enfin, l'étude de Huberman (1989) a montré que certains enseignants, dans les dernières années de leur carrière correspondant à la phase du désengagement, peuvent vivre un désengagement progressif serein ou amer sur les plans personnel et institutionnel, ainsi qu'un repli par rapport aux ambitions et aux idéaux de départ. Les résultats de notre étude contrastent avec ceux de Huberman, peut-être en raison du petit nombre de participants proches de la retraite. À travers les récits des deux participants et de la participante proches de l'âge de la retraite, on remarque qu'ils approchent de leur retraite avec sérénité, manifestent encore de l'enthousiasme à l'égard de l'enseignement et demeurent professionnellement engagés de manière tout à fait positive. Investis dans leur profession, ils se voient encore dans cette profession et considèrent qu'ils seront engagés jusqu'à leur retraite. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Nichols (2002) réalisée aux États-Unis à l'effet que le personnel enseignant le plus expérimenté demeure professionnellement engagé, voire plus engagé que les plus jeunes dans la carrière. Il est possible que les conditions de travail positives des plus expérimentés entretiennent leur engagement, tandis que les plus jeunes enseignants, comme au Québec, doivent souvent faire face à la précarité d'emploi et aux affectations les plus difficiles.

Conclusion

Les résultats de notre recherche apportent de nouvelles connaissances sur l'engagement professionnel enseignant du secondaire au Québec. Une prépondérance de la mission centrale de l'enseignant, qui est le travail auprès des élèves, ressort dans la vision et le vécu de l'engagement professionnel au détriment de la dimension organisationnelle et institutionnelle. Dans le discours des participantes et participants à notre recherche, le sens de cet engagement professionnel enseignant va tout naturellement dans la perspective commune de soutien à l'élève.

L'étude présentée comporte toutefois des limites puisqu'elle a été réalisée auprès de seulement dix enseignantes et enseignants du secondaire. Le sens et l'expression de l'engagement professionnel enseignant dégagés donnent certes un aperçu intéressant et pertinent de l'orientation de l'engagement professionnel enseignant au secondaire au Québec. Mais, avec un nombre aussi limité de participants, la généralisation des résultats est peu probable. Il conviendrait donc de faire une enquête à plus grande échelle. Par ailleurs, comme l'étude a été faite auprès du personnel enseignant du secondaire des écoles publiques, il serait intéressant de travailler les mêmes objectifs auprès du personnel enseignant du secondaire des écoles privées.

Références

- Alliance des professeures et des professeurs de Montréal (2013). *La tâche au secondaire*. Récupéré le 25 mars 2014 de http://allianceprofes.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Publications/Fiches_syndicales/Tache-secondaire_calcul.pdf
- Becker, H. S. (2006). Sur le concept d'engagement. *SociologieS*. Récupéré le 12 juin 2011 de <http://sociologies.revues.org/index642.html>
- Bobineau, O. (2010). *Les formes élémentaires de l'engagement, une anthropologie du sens*. Paris : Temps Présent.
- Bertaux, D. (2010). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Bordeleau, L.-P. (2005). Quelle phénoménologie pour quels phénomènes? *Recherches qualitatives*, 25(1), 103-127.
- Cherkowski, S. L. (2005). *Teacher commitment: Toward a wholeness view* (thèse de doctorat non publiée). Université de la Saskatchewan, Saskatoon, Canada.
- Chesbrough, C. (1992). *Teachers' commitment to their profession*. Thèse de doctorat en éducation, Cleveland State University, Cleveland.
- Crosswell, L. J. et Elliot, R. G. (2004). Committed teacher, passionate teachers: The dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. Dans *Australian Association for Research in Education (AARE) 2004 Conference Proceedings, 28th November-2nd December*. Melbourne, Australie. Récupéré le 2 juin 2014 de <http://eprints.qut.edu.au/968/1/cro04237.pdf>
- De Ketele, J.-M. (2013). L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 7-21). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles* (thèse de doctorat non publiée). Université de Mons, Belgique.
- Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal/Université du Québec en Outaouais, Montréal/Hull, Canada.
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518. Récupéré le 19 mars 2012 de <http://www.erudit.org/revue/rse/2005/v31/n3/013907ar.pdf>
- Firestone, W.A. et Pennell, J.R. (1993). Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentive Policies. *Review of Educational Research*, 63 (4), 489-525.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 2^e cycle (Chapitre 1 : Un programme de formation pour le XXI^e siècle)*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré le 6 juillet 2014 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf
- Gouvernement du Québec (2011). *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec, Canada.
- Graveline, P. (2007). *Une histoire de l'éducation au Québec*. Québec, Canada : Bibliothèque québécoise.
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *La santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal, Canada : École nationale d'administration publique.
- Huberman (1989). Le cycle de vie professionnelle des enseignants. Dans M. Huberman (dir.), *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession* (p. 9-35). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestle.
- Huberman, M. et Grounauer, M.-M. (1989). Les motivations et satisfactions de l'enseignant. Dans M. Huberman (dir.), *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession* (p. 145-180). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestle.
- Konermann, J. (2011). *Teachers' work engagement, a deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes* (thèse de doctorat non publiée). Université de Twente, Enschede, Pays-Bas.

- Lafortune, L. (2008). *Accompagnement des personnels scolaires vers un engagement qui favorise le réinvestissement*. Trois-Rivières, Canada : PROJET Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Récupéré le 23 juin 2011 de https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC257/F553896305_11_sit_engagement_oct8.pdf
- Mkumbo, K. A. K. (2012). Teachers' commitment to, and experiences of, the teaching profession in Tanzania: Findings of focus group research. *International Education Studies*, 5(3), 222-227.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire* (thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Sainte-Foy, Canada.
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). Montréal, Canada : Éditions CEC.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : le cas du Québec. *Recherche et formation*, 4, 57-70.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Ntebutse, J. G. (2010). La situation d'insertion professionnelle chez les enseignants du primaire au Québec. *Vivre le primaire*, 23(2), 36-39.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 16(2), 54-56.
- Mutchler, S. E. (2005). *Teacher commitment in an academically improving, highpoverty public school*. Thèse de doctorat en education, The University of Texas at Austin, Austin.
- Nichols, V. I. (2002). *The impact of workplace conditions on teacher commitment, teaching and learning* (thèse de doctorat non publiée). The Union Institute, Cincinnati, OH.
- Smith, L. D. (2009). *School climate and teacher commitment* (thèse de doctorat non publiée). Université de l'Alabama, Tuscaloosa, AL.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle, une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2014, 17 avril). *Un regard historique et critique sur la professionnalisation de l'enseignement*. Conférence présentée dans la cadre des Capsules Savoirs du CRIFPE, Montréal, Canada.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.

Myriam **VILLENEUVE-LAPOINTE**
Université du Québec en Outaouais

Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire

Problématique

L'apprentissage de l'écriture est primordial dès le commencement de la scolarisation puisque sa maîtrise a des répercussions sur le développement de la littératie et sur la réussite de l'ensemble des matières scolaires (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanç, 2010). Les élèves doivent donc apprendre rapidement à communiquer par écrit. Cependant, la langue française est une langue opaque et difficile à apprendre puisqu'elle comporte plus de graphèmes que de phonèmes, soit 36 phonèmes et environ 130 graphèmes (Catach, 1978; Fayol et Jaffré, 1999; Martinet et Valdois, 1999; Seymour, Aro et Erskine, 2003). Le phonème [o] peut, par exemple, s'écrire avec les graphèmes « o », « au », « eau », « ot » ou « aud » (Bosse, Commandeur-Lacôte et Limbert, 2007). Le nom donné à chaque lettre peut également être un obstacle pour les jeunes apprenants puisque ce nom ne correspond pas nécessairement au son que produit la lettre (Chaumont, 1980; Cogis, 2005). Par exemple, la lettre « h » ne fait pas [aʃ].

Au premier cycle du primaire, les élèves doivent développer de nombreuses connaissances relatives à la langue française afin de développer un lexique orthographique. Au Québec, les élèves du premier cycle doivent mémoriser l'orthographe lexicale de 500 mots (Fédération autonome de l'enseignement [FAE], 2012; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009). Ces mots comportent plusieurs difficultés orthographiques. Différents processus cognitifs sont nécessaires pour mémoriser leur orthographe lexicale. Certaines stratégies de mémorisation sont précisées dans les documents ministériels québécois, dont associer un graphème à un phonème, associer un mot à sa famille morphologique, comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale, copier un mot et vérifier s'il est correctement reproduit, décomposer un mot en phonèmes, inventer un moyen mnémotechnique et repérer les détails orthographiques d'un mot (MELS, 2009). Le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MENB, 2013) favorise également l'enseignement des stratégies d'association d'un mot à un mot connu. Par contre, la provenance de ces stratégies n'est pas précisée et il y a lieu de se questionner sur leur utilisation par les élèves du premier cycle du primaire.

Ce qui précède nous amène à poser notre question de recherche : quelles stratégies de mémorisation les élèves de fin du premier cycle du primaire utilisent-ils pour mémoriser l'orthographe lexicale? Deux objectifs découlent de cette question afin de documenter les pratiques effectives des élèves : déterminer les stratégies utilisées par des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire pour mémoriser l'orthographe lexicale et comparer les stratégies des élèves aux stratégies de mémorisation de l'orthographe déclarées des enseignants.

Cadre théorique

Les apprenants du premier cycle doivent élaborer un lexique orthographique et, pour ce faire, développer des connaissances sur la langue française (Catach, 1978; MELS, 2009; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001; Simard, 1997; Simard *et al.*, 2010). Quatre principes soutiennent l'orthographe

lexicale française. Le principe phonologique permet d'orthographier les mots en associant un phonème à un graphème. De plus, le principe morphologique correspond à l'utilisation d'un morphème, c'est-à-dire d'une unité significative dans un mot. Ensuite, les mots homophones sont distingués à l'écrit grâce au principe distinctif. Enfin, certaines lettres historiques témoignent de l'ancienne graphie du mot (Cogis, 2005; Estienne, 2002; Jaffré, 2003).

Trois différentes phases d'apprentissage de l'orthographe lexicale sont présentées par Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffré (1999) et selon Fayol et Jaffré (1999) : 1) prélinguistique et logographique; 2) phonologique et alphabétique; 3) morphographique et orthographique. L'utilisation de divers signes, logos ou lettres lors de l'écriture correspond aux phases prélinguistique et logographique. Les apprenants se situant dans les phases phonologique et alphabétique utilisent les relations phonologiques pour écrire les mots. Les dernières phases, morphographique et orthographique, sont caractérisées par la recherche de régularités de la langue puisque les relations phonologiques sont insuffisantes pour orthographier le français, car il y a polyvalence graphique.

Le tableau 1 présente les difficultés orthographiques des mots que les élèves ont à mémoriser au premier cycle du primaire ainsi qu'un exemple de mots présentant cette difficulté. Ces mots ont été utilisés dans notre collecte de données. Ils proviennent des listes orthographiques de la FAE (2012), de la commission scolaire Rivière-du-Nord (CSRDN, 2010), du MENB (2013), du MES (2000), de l'Échelle d'acquisition de l'orthographe lexicale, ÉOLE (Pothier et Pothier, 2004), et de Dubois-Buisse (Ters *et al.*, 1988) puisque celle du MELS (2014) n'était pas parue au moment de notre collecte de données.

Tableau 1

Difficultés orthographiques des mots à mémoriser

Difficultés des mots	Mots à apprendre
La lettre « m » devant « b » ou « p »	Chambre
Lettre muette finale « e »	Marche
Une consonne double	Ville
Un « h » muet	Heure
Une lettre muette finale	Petit
L'accent aigu	Vélo
L'accent grave	Mère
L'accent circonflexe	Fête
La cédille	Leçon
Présence des lettres « ch »	Bouche
Présence du son [f]	Forte
Présence du son [k]	Carte
Le son [s]	Leçon
Le son [o]	Chapeau
Le son [œ]	Lundi
Le son [ā]	Grande
Le son [Ĕ]	Jardin
Le son [œ]	Jeu
Le son [Ō]	Monde
Le son [u]	Rouge
Le son [w]	Froide

Pour mémoriser l'orthographe lexicale, les élèves doivent utiliser des stratégies de mémorisation (Brissaud, Cogis, Jaffré, Pellat et Fayol, 2011; Chaumont, 1980; David, 2003; Jaffré, 2003; Murray et Steinen, 2011). Différentes stratégies de mémorisation sont proposées dans la littérature. Le tableau 2 présente ces stratégies ainsi que des exemples d'utilisation des stratégies.

Tableau 2

Stratégies de mémorisation proposées dans la littérature

Stratégies de mémorisation	Exemples tirés de la littérature	Auteurs et programmes de formation
Associer un mot à un mot connu.	Associer les mots « cœur » et « sœur ».	MENB (2013)
Associer un graphème à un phonème.	Associer la lettre « i » au son /i/.	MELS (2009)
Associer un mot à sa famille morphologique.	La lettre « d » est muette dans le mot « grand », mais elle ne l'est pas dans le mot « grande ».	Brissaud <i>et al.</i> (2011); Catach (1978); Chaumont (1980); Fayol et Jaffré (1999); MELS (2009); MENB (2013); MES (2000)
Comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale.	On prononce « arb » tandis que le mot s'écrit « arbre ».	Brissaud <i>et al.</i> (2011); Catach (1978); MELS (2009); MEO (2005); MENB (2013)
Copier un mot et vérifier s'il est correctement reproduit.	Écrire le mot « patte ».	Brissaud <i>et al.</i> (2011); MELS (2009)
Décomposer un mot en phonèmes.	Il est possible de décomposer le mot « numéro » en sons /n/, /u/, /m/, /é/, /r/ et /o/.	Brissaud <i>et al.</i> (2011); Catach (1978); Chaumont (1980); Fayol et Jaffré (1999); Jaffré (2003); MELS (2009); Murray et Steinen (2011)
Décomposer un mot en syllabes.	Il est possible de décomposer le mot « jeudi » en syllabes « jeu » et « di ».	Brissaud <i>et al.</i> (2011); FAE (2012); Fayol et Jaffré (1999); Murray et Steinen (2011)
Établir des liens entre le monde et les graphèmes produits.	Le son /in/ dans le mot « chien » s'écrit comme dans le nom Damien.	David (2003)
Inventer un moyen mnémotechnique.	Faire une analogie entre le toit d'un château et l'accent circonflexe.	MELS (2009); MEO (2005); MES (2000)
Repérer les détails orthographiques d'un mot.	Le mot « tête » s'écrit avec un accent circonflexe.	Brissaud <i>et al.</i> (2011); David (2003); MELS (2009)

Notre recherche permettra de vérifier si les stratégies recensées sont utilisées par des élèves du premier cycle du primaire.

Methodologie

Sept garçons et cinq filles de deuxième année du premier cycle du primaire ont participé à notre recherche qualitative descriptive. Ces élèves provenaient de quatre classes différentes issues de deux commissions scolaires distinctes afin de s'assurer d'avoir une grande variété de stratégies enseignées. Dans chaque classe, un élève fort en orthographe lexicale, un moyen et un faible ont été sélectionnés par l'enseignant afin de dresser un portrait représentatif des stratégies de mémorisation acquises par l'ensemble des élèves à la fin du premier cycle du primaire.

Nous avons utilisé trois outils de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée, la verbalisation à voix haute ainsi que la liste de vérification. Tout d'abord, une entrevue individuelle semi-dirigée avec les enseignants nous a permis de déterminer les stratégies de mémorisation présentées aux élèves et les mots dont l'orthographe lexicale avait été apprise par les élèves durant l'année scolaire (Boutin, 2006; De Ketele et Roegiers, 2009; Kaufmann, 2007).

Par la suite, l'utilisation de la méthode de verbalisation à voix haute lors de notre collecte de données nous a permis de déterminer les stratégies de mémorisation utilisées par des élèves puisque cet outil permet d'obtenir des informations sur les processus cognitifs dans une situation de résolution de problème (Camp et Bash, 1981; Couratier et Miquel, 2007; Van Someren, Barnard et Sandberg, 1994). La situation de résolution de problème dans notre cas était l'écriture de 19 mots. Nos participants devaient dire à voix haute quelles stratégies ils avaient utilisées afin de mémoriser la graphie du mot. Lorsque l'élève n'énonçait pas à haute voix les stratégies utilisées tout en écrivant le mot, nous demandions au participant de quelle manière il s'était souvenu de la difficulté orthographique présente dans le mot. Une liste de vérification était également remplie au même moment afin de noter les comportements des participants tels que les hésitations et les corrections apportées (Couratier et Miquel, 2007; Fawcett, 2009). Enfin, une entrevue individuelle semi-dirigée avec chacun des élèves suivait la séance de verbalisation à voix haute afin d'apporter des précisions sur les stratégies utilisées par les élèves.

Résultats et discussion

Stratégies mobilisées

La figure 1 présente les stratégies de mémorisation utilisées par les élèves lors de la verbalisation à voix haute.

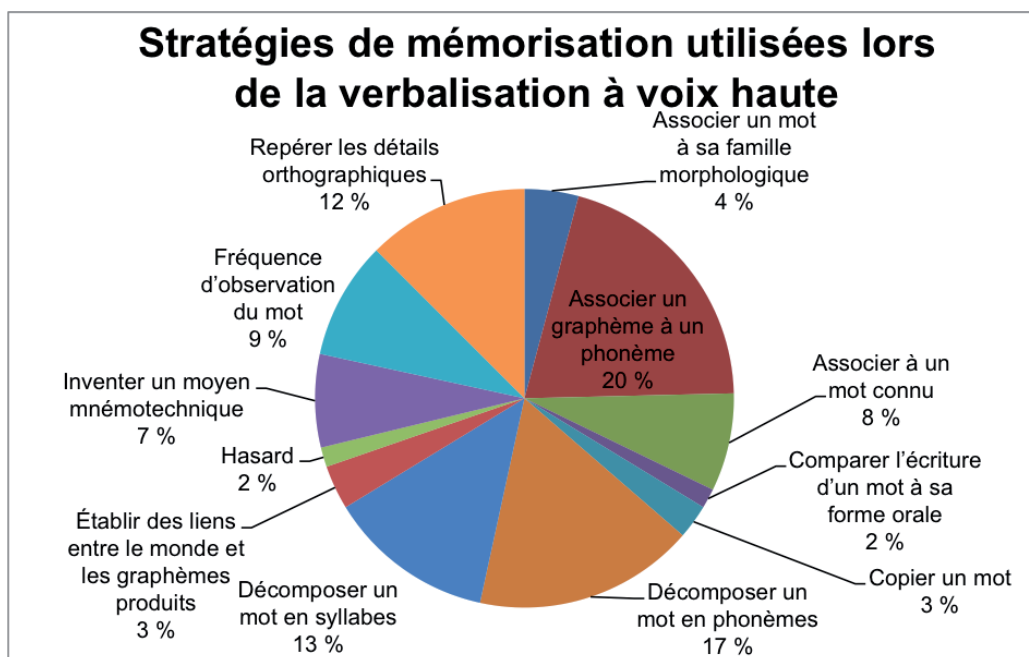


Figure 1

Les stratégies de mémorisation rapportées par les élèves lors de la verbalisation à voix haute

Dans cette figure, il est possible de constater que l'ensemble des stratégies recensées dans notre cadre théorique a été utilisé par nos participants. De plus, deux nouvelles stratégies ont émergé lors de notre collecte de données, soit *déterminer au hasard la graphie d'un phonème et observer régulièrement le mot*. Nous considérons que *déterminer au hasard la graphie d'un phonème* est une stratégie de mémorisation puisqu'il s'agit d'un hasard contrôlé. En effet, certains élèves ne savaient pas quelle graphie utiliser pour le phonème [ã] et choisissaient au hasard la graphie. Le participant 1FA affirme d'ailleurs : « Je l'ai deviné au hasard ». Il a ainsi utilisé au hasard l'une des graphies connues du phonème [ã]. Les stratégies de mémorisation les plus rapportées sont celles d'*associer un graphème à un phonème*, de *décomposer un mot en phonèmes*, de *décomposer un mot en syllabes* et de *repérer les détails orthographiques*. L'élève 1FA associe le graphème « é » au phonème [e] lorsqu'il précise : « Parce que [e], c'est "e" avec un accent, pis ça fait [e] ». L'élève 1M décompose pour sa part le mot « fête » en phonème en disant : « Fête, "f", on entend [f], pis on met un "e" avec un chapeau parce qu'il n'y a pas d'autre chose qui fait [], fête, pis après, on met "t", "e" ». Le mot « marche » a été décomposé en syllabes

par l'élève 2aM lorsqu'il souligne : « Qu'il y a le mot [mar] et le mot [ʃə] ». Quant à lui, l'élève 2aFO a repéré les détails orthographiques du mot « chambre » puisqu'il affirme : « Le "m" et le "b" vont toujours ensemble. C'est pour ça que j'ai mis un "m" ». Ces trois premières stratégies sont associées aux phases phonologique et alphabétique de l'apprentissage (Bousquet *et al.*, 1999; Fayol et Jaffré, 1999). Ces stratégies qui nécessitent l'association de graphèmes et de phonèmes ont principalement été utilisées lors de l'écriture des mots ayant comme difficulté orthographique la présence d'un accent aigu, grave ou circonflexe, d'une cédille, des lettres « c » et « h » ainsi que de différents phonèmes connus. Les élèves se souviennent donc de la graphie de mots tels que vélo, mère, fête, leçon, froide, jardin, lundi, monde et bouche en associant des graphèmes aux phonèmes entendus. Pour résoudre ces difficultés, les stratégies associées aux phases phonologique et alphabétique sont donc plus utilisées que celles liées aux phases orthographique et morphographique (Bousquet *et al.*, 1999; Fayol et Jaffré, 1999).

Par contre, comme le précisent Bousquet *et al.* (1999), Fayol et Jaffré (1999), Martinet et Valdois (1999) ainsi que Cogis (2005), les élèves ne peuvent écrire certains mots en utilisant simplement les correspondances entre graphèmes et phonèmes puisqu'en français, il y a une polyvalence graphique. L'écriture des mots ayant comme difficulté orthographique la présence de la lettre « m » devant les lettres « b » ou « p », une lettre muette finale ou un phonème ayant une polyvalence graphique, dont les phonèmes [f], [k], [o] et [ā], nécessitent l'utilisation d'une stratégie de mémorisation différente. Les stratégies *repérer les détails orthographiques, associer un mot à un mot connu et inventer un moyen mnémotechnique* ont donc été utiles pour orthographier les mots chambre, petit, forte, carte et grande. Ces stratégies sont associées aux phases orthographique et morphographique (Bousquet *et al.*, 1999; Fayol et Jaffré, 1999). Comme le mentionnent ces auteurs, les deux phases d'apprentissage phonologique et alphabétique et morphographique et orthographique sont présentes simultanément chez les élèves ayant participé à notre recherche. De plus, selon Cogis (2005), Jaffré (2003) ainsi que Martinet et Valdois (1999), la fréquence à laquelle les apprenants sont en contact avec un mot influence sa mémorisation. Les mots et les graphies les plus fréquents sont donc plus faciles à mémoriser. Les résultats obtenus vont d'ailleurs dans ce sens. En effet, une nouvelle stratégie de mémorisation a émergé des résultats : *la mémorisation due à la fréquence d'observation du mot*. Les élèves se souviennent d'ailleurs de la graphie des mots ville, lundi et rouge puisqu'ils les voient souvent dans leur quotidien.

L'utilisation de certaines stratégies était inopérante et a mené à la justification de graphies erronées. Une seule stratégie associée aux phases phonologique et alphabétique était inopérante. Cependant, 11 stratégies liées aux phases orthographique et morphographique l'étaient. Les élèves semblent donc avoir plus de difficulté à utiliser adéquatement les stratégies de mémorisation des phases morphographique et orthographique. En effet, les participants ont utilisé à plusieurs reprises les stratégies associées à ces phases de manière inopérante.

Difficultés rencontrées par les élèves

Lors des entrevues semi-dirigées avec les élèves, nous avons également pu déterminer que la lettre muette « h », la lettre « m » devant les lettres « p » et « b » et le phonème [ā] ont posé problème à nos participants. Plusieurs ont d'ailleurs utilisé une graphie non conventionnelle pour écrire les mots comportant ces difficultés orthographiques. Les difficultés orthographiques à apprendre au premier cycle du primaire, recensées dans les écrits, ne semblent pas maîtrisées par l'ensemble des élèves ayant participé à cette expérimentation (CSRDN, 2010; FAE, 2012; MENB, 2013; MES, 2000; Pothier et Pothier,

2004; Ters *et al.*, 1988). De plus, les élèves ont spécifié lors de l'entrevue individuelle que les stratégies qu'ils utilisent principalement correspondent à celles qui sont présentes aux phases phonologique et alphabétique (Bousquet *et al.*, 1999; Fayol et Jaffré, 1999; Martinet et Valdois, 1999). Il semble donc qu'elles soient acquises plus rapidement.

Comparaison des stratégies utilisées par les élèves et des pratiques déclarées des enseignants

Lors des entrevues semi-dirigées avec les enseignants, ceux-ci ont précisé que les stratégies qu'ils jugent les plus efficaces sont *repérer les détails orthographiques d'un mot*, *associer un mot à sa famille morphologique*, *établir des liens entre le monde et les graphèmes produits* ainsi que *décomposer un mot en syllabes*. Les élèves utilisent principalement, comme le démontre la figure 1 portant sur la verbalisation à haute voix, *décomposer un mot en syllabes* et *repérer les détails orthographiques*. Les enseignants ont donc raison de croire que ces stratégies sont plus utilisées par les élèves. Par contre, contrairement à ce que les enseignants semblent croire, les deux autres stratégies utilisées fréquemment par les élèves sont *décomposer un mot en graphèmes* ainsi qu'*associer un graphème à un phonème*. Les enseignants présentent donc pour leur part plus de stratégies associées aux phases orthographique et morphographique même si les élèves les utilisent moins. Les élèves semblent donc avoir besoin de support pour utiliser ces stratégies et ne semblent pas nécessairement aptes à le faire de manière autonome, contrairement à ce que les enseignants semblent croire lorsqu'ils présentent ces stratégies.

Atteinte des objectifs

Nous avons atteint notre premier objectif de recherche puisque nous avons déterminé les stratégies de mémorisation utilisées par des élèves de la fin du premier cycle du primaire. L'ensemble des stratégies de mémorisation recensées a été utilisé par nos participants et deux stratégies ont émergé des données recueillies. Nous avons également atteint notre deuxième objectif puisque nous avons comparé les stratégies des élèves aux stratégies de mémorisation de l'orthographe déclarées des enseignants. Nos résultats montrent que les stratégies associées aux phases phonologique et alphabétique sont plus susceptibles d'être acquises et utilisées adéquatement par les élèves du premier cycle. Il est également important de leur enseigner les stratégies liées aux phases morphographique et orthographique.

Conclusion

Cette recherche a donc permis d'observer, de décrire et d'analyser les stratégies de mémorisation utilisées par les élèves du premier cycle. Nous avons ainsi une meilleure compréhension des processus cognitifs mobilisés lors de la mémorisation de l'orthographe lexicale. Il serait pertinent, dans une recherche future, d'observer les stratégies employées par des élèves des autres cycles du primaire afin de mémoriser l'orthographe lexicale. De plus, des recherches sur les pratiques pédagogiques effectives en orthographe lexicale aux trois cycles du primaire sont nécessaires afin de mieux comprendre l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Références

- Bosse, M. L., Commandeur-Lacôte, P. et Limbert, L. (2007). La mémorisation de l'orthographe d'un mot lu en fonction du traitement visuel pendant la lecture. *Psychologie & Éducation*, 1, 47-58.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J. et Jaffré, J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et modes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 126, 23-37.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C. et Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris, France : Hatier.
- Camp, B. W. et Bash, M. A. (1981). *Think aloud: Increasing social and cognitive skills, a problem-solving program for children: Primary level*. Champaign, IL : Research Press.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Chaumont, M. (1980). *Orthographe : avec ou sans dictée?* Paris, France : Fernand Nathan.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France : Delagrave.
- Commission scolaire Rivière-du-Nord (2010). *Des mots pour penser, comprendre, dire et écrire : l'acquisition du vocabulaire et de l'orthographe d'usage du 1^{er} au 3^e cycle du primaire*. Saint-Jérôme, Canada : Commission scolaire Rivière-du-Nord.
- Couratier, C. et Miquel, C. (2007). *Les études qualitatives : théorie, applications, méthodologie, pratique*. Paris, France : L'Harmattan.
- David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 137-158.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations – Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Estienne, F. (2002). *Orthographe, pédagogie et orthophonie*. Paris, France : Masson.
- Fawcett, M. (2009). *Learning through child observation*. Londres, Angleterre : Jessica Kingsley Publishers.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (1999). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 126, 143-170.
- Fédération autonome de l'enseignement (2012). *Révision du programme de français 1^{er} cycle du primaire*. Québec, Canada : FAE.
- Jaffré, J.-P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 37-49.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris, France : Armand Colin.
- Martinet, C. et Valdois, S. (1999). L'apprentissage de l'orthographe d'usage et ses troubles dans la dyslexie développementale de surface. *L'année psychologique*, 99(4), 577-622.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2013). *Programme d'études : Français M-3*. Nouveau-Brunswick : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005). *L'éducation pour tous. Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto, Canada : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2000). *Programme d'études – Niveau élémentaire – Écoles fransaskoises*. Regina, Canada : Gouvernement de la Saskatchewan.
- Murray, A. et Steinen, N. (2011). Word/map/ping: How understanding spellings improves spelling power. *Intervention in School and Clinic*, 46(5), 299-304.

- Pothier, B. et Pothier, P. (2004). *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale pour l'école élémentaire du CP au CM2*. Paris, France : RETZ.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. et Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français, langue première*. Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- Simard, C., Dufrays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanç, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ters, F., Mayer, G. et Reichenbach, D. (1988). *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. Paris, France : Éditions MDI.
- Van Someren, M., Barnard, Y. et Sandberg, J. (1994). *The think aloud method. A practical guide to modelling cognitive processes*. Londres, Angleterre : Academic Press.