

CRIFPE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

21⁽¹⁾

2013

Volume 21 numéro 1

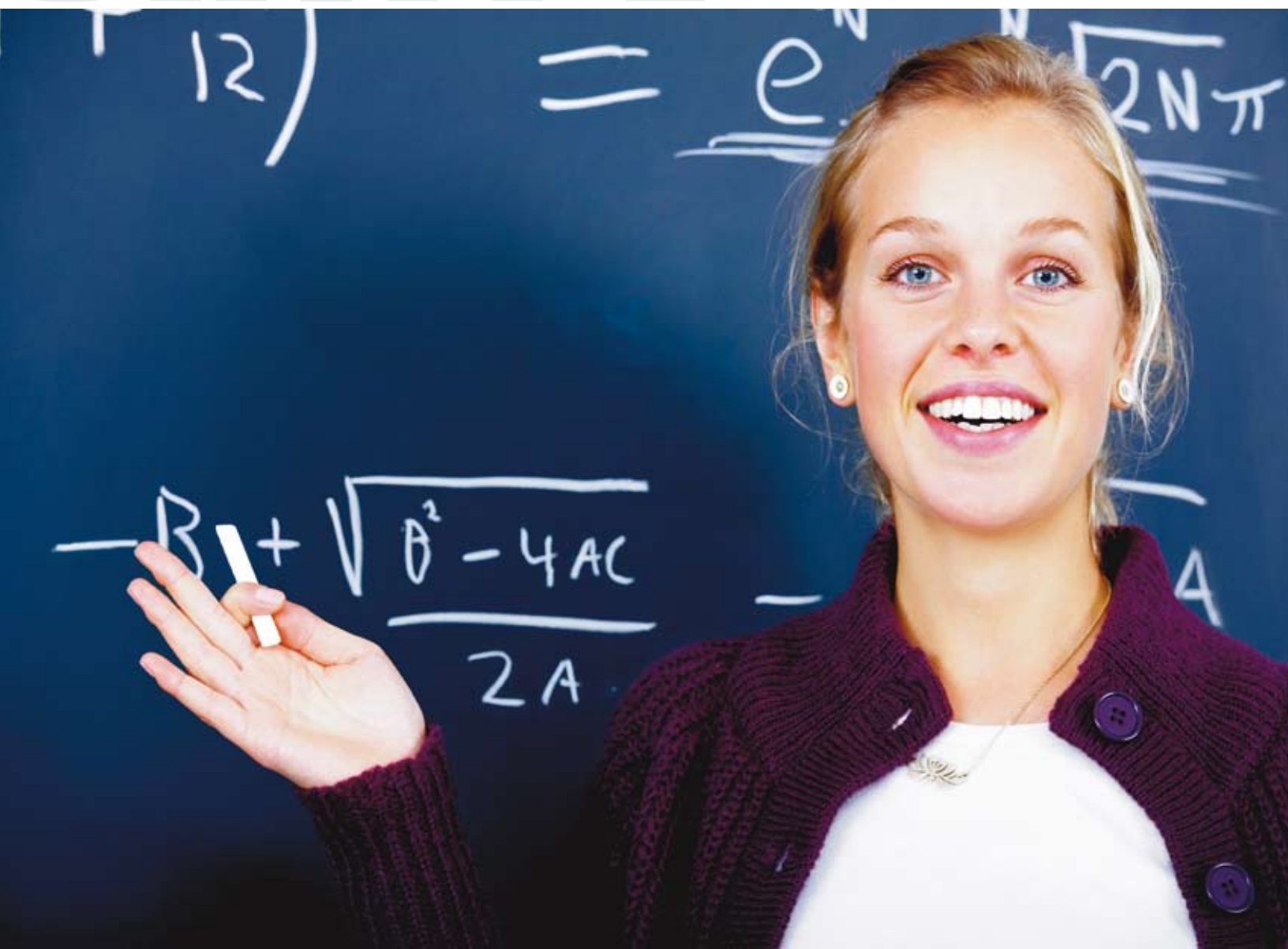


Table des matières

- 1 *La recherche dans la formation des enseignants : quel impact sur les étudiants en termes de développement professionnel et de rapport au(x) savoir(s)?*
Nathalie **Sayac**, UPEC (ESPE de Créteil) (France)
- 13 *Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet*
Mylène **Leroux**, Université du Québec en Outaouais (Canada)
Joséphine **Mukamurera**, Université de Sherbrooke (Canada)
- 28 *Le lien entre les pratiques de transition, les croyances et le sentiment de préparation des parents et l'adaptation des enfants lors des premiers jours d'école*
Annie **Bérubé**, Université du Québec en Outaouais (Canada)
Julie **Ruel**, Pavillon du Parc (Canada)
Johanne **April**, Université du Québec en Outaouais (Canada)
André C. **Moreau**, Université du Québec en Outaouais (Canada)
- 38 *Perceptions d'enseignants d'éducation physique et à la santé sur les relations entretenues avec leurs élèves en contexte de l'assignation pluriannuelle*
Jean-François **Desbiens**, Université de Sherbrooke (Canada)
Carlo **Spallanzani**, Université de Sherbrooke (Canada)
Jean-Sébastien **Tourigny**, Commission scolaire régionale de Sherbrooke (Canada)
- 50 *Rites scolaires et identité d'élève*
Denis **Jeffrey**, Université Laval (Canada)

Chroniques

- 65 Insertion professionnelle
Les lacunes en français des jeunes enseignants : un frein à l'insertion professionnelle
Priscillia **Boyer**, UQTR (Canada)
- 68 Intervention éducative
Faire une recherche d'information : des habiletés essentielles à développer
Martine **Mottet**, Université Laval (Canada)
Émilie **Morin**, Université Laval (Canada)
Julie-Christine **Gagné**, Université Laval (Canada)
- 71 Professions de l'éducation
La vague des professions au Québec : où sont passés les enseignants?
Maurice **Tardif**, Université de Montréal (Canada)
- 74 Technologies en éducation
Le modèle ASPID : modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif
Thierry **Karsenti**, Université de Montréal (Canada)
- 76 Technologies en éducation
ASPID model: two potential pathways for adopting technologies and integrating them into education
Thierry **Karsenti**, University of Montreal (Canada)
- 78 Point de vue international
La formation française des enseignants face aux handicaps : le cas singulier du cancer chez l'élève
Éric **Dugas**, Université de Bordeaux (France)
Zoé **Rollin**, IRIS, Université Paris 13 (France)
Céline **Gaulot**, Université de Bordeaux (France)

Chroniques

81

Milieu scolaire

Ô, grands mots, l'écran remède

François **Rivest**, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (Canada)

Jean **Chouinard**, Service national du RÉCIT (Canada)

84

Rencontre avec Simon Collin

Rendez-vous avec la recherche

Mirela Moldoveanu, UQÀM (Canada)

87

Recherche étudiante

Quelle approche pédagogique pour l'enseignement grammatical?

François **Vincent**, Université de Sherbrooke (Canada)

La recherche dans la formation des enseignants : quel impact sur les étudiants en termes de développement professionnel et de rapport au(x) savoir(s)?

Nathalie **Sayac**
Maître de conférence en didactique des
mathématiques à l'UPEC
(ESPE de Créteil)

Résumé

La question de la place de la recherche dans la formation des enseignants se pose avec plus d'acuité en France depuis la réforme de la masterisation, récemment instituée. Nous présenterons dans cet article notre point de vue sur la question ainsi qu'une recherche en cours sur l'impact de cette initiation à la recherche sur les étudiants engagés dans un master menant au métier d'enseignant du 1er degré. Nous interrogeons à travers l'étude des mémoires et des contenus de formation dispensés la transformation du rapport au(x) savoir(s) des étudiants ainsi que le développement professionnel contingents à cette nouvelle modalité de formation.

Mots-clés

recherche- formation-
enseignement- professionnalisation

En France, la réforme de la masterisation de la formation des enseignants, mise en place à la rentrée 2010, n'a pas seulement conduit les enseignants à débiter dans leur métier avec un niveau de diplôme plus élevé qu'antérieurement, elle a aussi entraîné, de fait, un rapprochement de la formation avec la recherche qui s'est traduit notamment par l'introduction d'unités d'enseignement (UE) d'initiation à la recherche dans les différentes maquettes de Master proposées par les universités.

Cette initiation à la recherche a suscité beaucoup de réactions : certains y ont vu le salut de la formation des enseignants et l'entrée en jeu bénéfique des Unités de formation et de recherche (UFR) au sein des universités¹ et des équipes de recherche, alors que d'autres ont déploré une perte de temps préjudiciable à la formation professionnelle des enseignants. Nous n'avons en réalité pas suffisamment de recul pour étayer une thèse ou une autre parce que la réforme de la masterisation est trop récente et qu'aucune recherche n'a été menée autour cette question. Dans cet article, nous tenterons d'éclairer cette question en renseignant trois parties : la première tentera de préciser en quoi l'introduction d'une initiation à la recherche peut être un levier de formation professionnelle pour les (futurs) enseignants, la deuxième présentera les écueils qui menacent cette nouvelle orientation dans la formation des enseignants et les préconisations qui pourraient la légitimer. Enfin, la dernière partie présentera une recherche en cours qui vise à étudier le rôle de l'initiation à la recherche dans la formation des (futurs) enseignants inscrits dans le master « Métiers de l'enseignement du premier degré » de l'IUFM de Créteil.

1 Il existe des UFR en Lettres, Sciences, Droit...

Première partie : Rôle de la recherche dans la formation

Avant de devenir enseignante-chercheuse, nous avons exercé les métiers de professeure de mathématiques en collège et lycée et de formatrice en Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)² dans le 1^{er} degré. Nous avons donc bénéficié d'une formation initiale classique qui n'intégrait aucune dimension de recherche. Notre intérêt pour la recherche s'est manifesté quand nous n'avons pu trouver, dans la sphère professionnelle, les réponses aux problèmes rencontrés dans l'exercice de notre métier. Nous nous sommes alors tournée vers la didactique des mathématiques qui nous a paru être le cadre scientifique le plus adapté pour explorer nos questionnements. Nous n'avons pas été déçue même si évidemment, nous n'avons pas obtenu de réponse à tous les problèmes que nous nous posions et que, dans les faits, nous avons aujourd'hui plus de questions que nous n'en avions hier.

Nous précisons ces données biographiques professionnelles afin d'indiquer que nous ne nous sommes intéressée aux questions de formation et de recherche qu'après avoir exercé le métier d'enseignant dans sa pratique la plus commune. Ce parcours nous permet aujourd'hui, en tant qu'enseignante-chercheuse engagée dans la formation des enseignants du 1^{er} degré, de penser l'articulation entre recherche et formation non pas comme une réponse à une injonction institutionnelle, mais plutôt comme une évolution conjoncturelle et opportune de la formation des enseignants. En effet, initier les enseignants à la recherche, dans le cadre de leur formation initiale, bouscule à la fois les pratiques des formateurs et celles des chercheurs en éducation et les oblige à se questionner mutuellement.

Comme le précisait Perrenoud dès 1994, l'initiation à la recherche dans la formation des enseignants vise principalement à permettre aux futurs enseignants de :

S'approprier de manière active des connaissances de base en sciences humaines : il est communément partagé qu'enseigner ne peut se réduire à l'exercice d'un métier et que cela requiert l'appropriation de connaissances de base en sciences humaines. Une initiation à la recherche dans le cadre de la formation initiale des enseignants serait un moyen pour s'approprier, de manière active, c'est-à-dire non strictement théorique, des connaissances de base en sciences humaines utiles pour questionner la réalité du métier, émettre des hypothèses sur des dysfonctionnements d'apprentissage, imaginer des alternatives, etc. Il convient donc, comme le préconise Perrenoud (2010) d'amener les futurs enseignants à maîtriser « l'état de l'art et du savoir » (savoirs d'action et d'intelligibilité), ce que l'initiation à la recherche proposée dans le cadre de la formation initiale des enseignants peut permettre, en partie.

Préparer à lire et surtout comprendre les résultats de la recherche en éducation : s'acculturer à la lecture de textes scientifiques est un processus qui ne s'improvise pas et qui gagne à être initié dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Les écrits scientifiques se distinguent des écrits professionnels par les références théoriques convoquées et une forme, souvent académique, qui vise davantage la reconnaissance entre pairs que la compréhension par tous. Ils sont parfois difficiles d'accès et pourraient rebuter un lecteur qui n'en serait pas coutumier. Pourtant, il est impératif que les travaux de recherche soient diffusés et lus par ceux-là mêmes qui pourraient s'en emparer, même si évidemment, l'enjeu premier des chercheurs n'est pas de produire des résultats directement utilisables par les praticiens. Il y a actuellement un vrai problème de vulgarisation de la recherche puisque les

2 Ce sont les centres de formation des enseignants en France. Ces IUFM ont été supprimés le 1^{er} septembre 2013 pour laisser la place aux Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).

chercheurs, pour être reconnus, doivent publier dans des revues elles-mêmes reconnues par le milieu de la recherche, c'est-à-dire bien classées par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES)³. Cela implique un haut niveau d'exigence scientifique qui est rarement compatible avec une lecture aisée et qui ne favorise donc pas la diffusion des résultats de travaux de recherche. L'initiation à la recherche, proposée dans le cadre de la formation initiale des enseignants, pourrait donc être un moyen pour parvenir à dépasser ce problème.

Devenir un praticien réflexif : depuis Schön (1993), c'est le modèle du praticien réflexif qui est privilégié par l'institution scolaire et notamment, « *le savoir d'expérience en classe et à l'école qui se construit dans un esprit de recherche que développe l'exercice de l'analyse réflexive* » (p. 25). L'apport de la démarche réflexive en formation est reconnu par de nombreux chercheurs (Day, 2001; Perrenoud, 2001; Zay, 2001), même si elle recouvre différentes réalités suivant qu'on la conçoit dans une approche didactique, clinique, professionnelle, psychosociale, etc. Ainsi depuis de nombreuses années, des ateliers d'analyse de pratiques sont proposés aux (futurs) enseignants afin de leur permettre de développer cette posture de praticien réflexif. L'initiation à la recherche proposée aux enseignants dans le cadre de leur formation initiale n'est pas, en soi, un dispositif spécifique de formation, mais elle vise le même objectif de développement d'analyse réflexive à travers une mise en parallèle ou une co-construction de la posture de praticien réflexif et de la posture de chercheur à laquelle on souhaite initier les étudiants. Cette approche est plus implicite et s'inscrit dans une autre temporalité que celle des ateliers d'analyse de pratiques puisqu'elle se déploie généralement dans le temps d'un master (2 ans).

Mais, nous rajouterons que cette initiation peut également permettre de :

Réduire la distance entre le monde de la recherche et les praticiens : non seulement en permettant à des (futurs) enseignants et des chercheurs de mieux se connaître et ainsi mieux se comprendre, mais aussi en favorisant les collaborations entre eux, que ce soit au niveau de l'élaboration de recherches-actions ou au niveau de la recherche de terrains pour mettre en place des expérimentations. Les étudiants initiés à la recherche dans le cadre de leur formation initiale seront certainement moins réfractaires que les enseignants qui ne l'ont pas été à accueillir dans leur classe ou dans leur école des chercheurs qui souhaiteraient mener une recherche. La création de collectifs mixtes chercheurs/praticiens à travers des « espaces d'intercommunication » (Altet, 2009) ou « d'ingénieries coopératives » (Sensevy, 2011) pourrait être envisagée et produire des travaux féconds autour de questions vives en éducation. Les recherches collaboratives (Desgagné, 1997) pourraient également s'avérer fructueuses pour réduire la distance entre le monde de la recherche et les praticiens.

Acquérir une rigueur scientifique qui va de pair avec l'éthique professionnelle requise dans l'exercice du métier d'enseignant : quand on mène une recherche, aussi modeste soit-elle, on est amené à problématiser un questionnement professionnel et à élaborer un dispositif méthodologique construit de manière précise et rigoureuse pour répondre à la problématique retenue. L'éthique professionnelle quant à elle, ne peut être imposée par une autorité institutionnelle, mais elle se construit par les professionnels eux-mêmes (Moreau, 2007) et se révèle dans la résolution de problèmes liés à l'exercice de leur métier, au quotidien. L'enseignant débutant doit problématiser éthiquement sa pratique pour

3 Les listes ont été établies pour chaque champ par des comités d'experts comprenant des représentants des instances d'évaluation de la recherche et d'associations ou sociétés savantes, ainsi que des documentalistes. La liste constitue une aide à l'évaluation de la production des unités de recherche, au sein des comités organisés par l'AERES. Dans l'ensemble, la classification A, B, C correspond à l'étendue du rayonnement des revues. La liste sera actualisée.

développer l'éthique professionnelle requise par l'institution. Il doit construire une position critique vis-à-vis de convictions spontanées qu'il est naturellement amené à développer lors de sa pratique quotidienne. Pour cela, « *l'articulation de la dimension universitaire et de la formation professionnelle constitue alors la possibilité inédite de procurer aux futurs enseignants les outils essentiels à la problématisation éthique de leur action éducative* » (Moreau, 2009). Ainsi, la rigueur scientifique qu'il faut mettre en œuvre pour mener à bien un travail de recherche est une première approche de l'éthique professionnelle que l'étudiant doit développer dans le cadre de sa formation. Il est confronté à un cadre scientifique qui lui impose des règles et l'appartenance à une communauté scientifique, ce qui préfigure, d'une certaine façon, ce à quoi il sera confronté dans l'exercice de sa profession.

Contrecarrer la dogmatisation des savoirs (Crinon, 2012), en développant une approche scientifique et critique des phénomènes de prescriptions et de doxas qui traversent le monde de l'école sans que ni l'institution ni la recherche ne les aient étayés. Je pense ici à certaines doxas dérivées du constructivisme préconisé en formation, qui amènent parfois les enseignants à privilégier la parole de l'élève, envers et contre tout, même si cela n'est pas constructif du point de vue des apprentissages visés, l'important étant que « l'élève s'exprime ». Une autre dérive se trouve dans l'idée que « tout doit venir des élèves », ce qui amène parfois les enseignants à concevoir des séances qui de fait, ne peuvent générer un quelconque apprentissage, car les élèves ne peuvent dégager des savoirs qui, d'un point de vue épistémologique, ont eu du mal à émerger. Une meilleure appropriation des concepts scientifiques par une initiation à la recherche dans le cadre de la formation initiale des enseignants pourrait donc contrecarrer ces prescriptions et doxas souvent générées par une interprétation erronée - Daguzon et Goigoux (2007) parlent de sur ou de sous interprétation des résultats de la recherche - ou par une mauvaise transmission.

Deuxième partie : écueils et préconisations

Nous sommes aujourd'hui parmi les plus ardentes défenseuses d'une vraie initiation à la recherche dans la formation des enseignants. Par VRAIE initiation, nous entendons une initiation porteuse de développement professionnel qui ne renierait pas cet objectif par des dérives ou des pratiques inappropriées. Voici donc quelques préconisations qui permettraient de garantir cette ambition.

La recherche vise, quel que soit le champ scientifique dans lequel elle se déploie, la production de connaissances qui permettent, sur le plan de la formation, de déplacer le regard et de mieux comprendre ce qui se joue dans la classe, à partir de méthodes propres à un champ donné. En ce sens, il est important que les étudiants puissent, à travers le mémoire qu'ils ont à réaliser dans le cadre de leur master, aboutir à un résultat qui leur permette de mieux comprendre ce qui se joue dans une classe. Il ne s'agit, en aucun cas, de vouloir assimiler le futur professeur à un chercheur, mais seulement de lui permettre d'entrevoir les finalités de ce métier auquel il ne se destine pas, mais qui ne doit pas pour autant lui être étranger. C'est à cette condition que la construction de ce nouveau regard sur la classe est possible : il ne s'agit pas de « faire semblant » de faire de la recherche pour répondre à une demande institutionnelle, mais bien d'initier à la recherche pour contribuer à former le futur enseignant.

On ne doit réduire l'initiation à la recherche proposée en formation ni à l'exposé strict de résultats de recherche ni à une fréquentation de méthodologies déconnectées des problématiques et des cadres théoriques dont elles sont issues ou indépendantes des objets professionnels. Il est primordial que cette

initiation permette aux futurs professeurs d'appréhender la recherche comme un processus complexe qui requiert des démarches d'investigation spécifiques. Si l'on propose aux futurs enseignants une initiation à la recherche, on ne doit pas le faire de manière réductrice, car d'une part, cela irait à l'encontre des finalités visées⁴ et d'autre part, cela pourrait caricaturer et/ou délégitimer la recherche aux yeux des enseignants.

Comme l'ont souligné Rayou et Ria (2009), la formation à et par la recherche est utile pour les praticiens et répond à leurs attentes, pour peu que les chercheurs s'inscrivent « *dans une alternance entre les concepts qui catégorisent l'action et les situations qu'ils ont pour but d'élucider* ». Cela signifie qu'il est primordial que l'initiation à la recherche proposée dans le cadre de la formation initiale des enseignants se fasse dans ce contexte et qu'elle ne confronte pas les étudiants à des recherches purement théoriques, sans ancrage professionnel fort.

Il est également nécessaire que l'initiation à la recherche proposée en formation initiale des enseignants puisse s'inscrire dans un temps suffisamment long et un volume horaire conséquent pour ne pas être qu'un simple alibi scientifique pour valider un diplôme. Parce qu'elle vise la transformation du rapport au savoir des étudiants et qu'elle perturbe souvent les représentations initiales sur le métier, cette initiation à la recherche doit se penser dans le temps du master, avec une certaine progressivité.

Nos préconisations rejoignent donc celles de Van der Maren (2008) qui précise dans son témoignage du cas de la formation des enseignants au Québec, « *il ne s'agit pas d'apprendre aux futurs enseignants et directions d'établissement à faire de la recherche, il faut leur apprendre à reconnaître, à identifier les productions de la recherche scientifique, à les utiliser avec prudence (pas d'application sans réflexion), en respectant leur caractère d'énoncés hypothétiques dans des situations de pratique complexe* » (p. 87-88).

Par ailleurs, les formateurs/chercheurs qui interviennent dans l'initiation à la recherche dispensée dans le cadre de la formation initiale des enseignants doivent avoir les compétences requises pour penser cette progressivité. Ils doivent à la fois être des professionnels de la formation et à la fois des chercheurs au fait des recherches en éducation. Ils doivent être capables d'opérer et de penser la transposition des savoirs issus de la recherche en savoirs pour la formation, ce qui est loin d'être évident. Nous rejoignons dans ce sens les propos de Altet (2009) qui estime que le passage alternatif du savoir de la pratique au savoir pour la pratique, de la posture de praticien à la posture de chercheur, demandé aux enseignants stagiaires, ne peut se faire sans l'interface du formateur, lui aussi praticien et chercheur, à la fois impliqué dans la recherche et ayant un regard sur la recherche.

Au vu de ce qui a été exprimé ci-dessus et des préconisations qui en découlent, il nous est apparu indispensable de mener une recherche portant sur l'initiation à la recherche dans la formation des enseignants.

4 Les États généraux de la formation des enseignants de 2009 ont souligné la nécessité d'une initiation à la recherche pour transformer la perception et la pratique du métier.

Troisième partie : une recherche pour explorer la recherche dans la formation des enseignants

Présentation de la recherche

Avec une collègue⁵ enseignante-chercheuse en sciences du langage, nous nous sommes engagée dans une recherche visant à étudier le rôle de l'initiation à la recherche sur les étudiants (ou enseignants en formation) inscrits dans le master spécialité *Métiers de l'enseignement du premier degré* de l'IUFM de Créteil. Dans ce master, différents cours sont proposés aux étudiants et se décomposent en de multiples UE :

- des UE de préparation aux épreuves écrites et orales du concours CERPE (disciplinaires et didactiques);
- des UE pour développer une pratique réflexive du métier et construire la polyvalence;
- des UE de connaissance du système scolaire, de l'école et de ses partenaires;
- des UE d'initiation à la recherche et d'approfondissement, déclinées en options.

Pour cette recherche, nous nous centrons sur les UE d'initiation à la recherche et d'approfondissement que nous explorons suivant deux volets :

- Un premier volet s'intéresse à l'offre de formation proposée en termes de contenus aux étudiants de master dans le cadre de l'initiation à la recherche de l'option.
- Un deuxième volet s'intéresse au rôle du mémoire de master dans l'évolution du rapport au savoir des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, ou des enseignants déjà en poste désireux d'obtenir un diplôme de master et inscrits dans les masters *Métiers de l'enseignement*.

Il s'agit pour nous de chercher à identifier la nature de l'impact de l'initiation à la recherche sur les étudiants et enseignants inscrits dans ce diplôme, et à en mesurer la portée, en termes de rapport au(x) savoir(s) et en termes de développement professionnel/identitaire.

Cette étude porte sur deux populations distinctes qui suivent les options de recherche proposées au sein du master :

- D'une part, des étudiants en formation initiale, qui préparent le concours de recrutement de professeur des écoles (population 1);
- D'autre part des enseignants confirmés⁶ inscrits dans la modalité avec Validation des acquis professionnels (VAP) de ce diplôme (population 2).

5 Catherine Delarue-Breton, Maitresse de conférences au Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail, équipe Éducation-Scolarisation (CIRCEFT-ESCOL) de Paris 8.

6 Des maitres-formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs de l'éducation nationale, directeurs d'école.

Éléments théoriques

Clanet (2009) indique que les relations entre recherche et formation des enseignants sont encore peu élucidées, et nécessitent des investigations concernant notamment le rôle de la recherche en éducation dans la formation, le rapport entre recherches sur les pratiques enseignantes et recherches autres concernant la professionnalisation, le rôle des différents acteurs concernés par les recherches en éducation (enseignants, chercheurs, formateurs).

Parce que l'initiation à la recherche proposée dans le cadre du master spécialité *Métiers de l'enseignement du premier degré* de l'IUFM de Créteil concerne des objets qui sont avant tout des objets professionnels, et que les étudiants effectuent régulièrement des stages sur le terrain (le master dont il est ici question impose aux étudiants cinq périodes de stages en classe aux objectifs progressifs au cours des deux années), nous faisons l'hypothèse qu'elle pourrait participer du *développement professionnel* des enseignants (Paquay, 2005, 2008), et plus particulièrement de la construction/transformation de l'identité professionnelle.

Paquay rappelle en effet que si le développement professionnel des enseignants réside d'abord dans le processus de construction de compétences et dans les transformations identitaires qui s'effectuent dans les situations de travail, donc en cours de carrière, on peut, par extension, parler également de développement professionnel en formation initiale, quand celle-ci intègre des stages, ateliers d'analyse des pratiques, séminaires, etc.

Sans doute, ce qui pourrait relever du *développement professionnel* pour les deux populations (en formation initiale et en VAP) n'est pas entièrement comparable : Beckers (2007) fait observer à ce propos que la visée première de la formation initiale, qui prépare à un champ professionnel (et non à un contexte spécifique), est d'abord d'amorcer une construction du sujet professionnel susceptible de favoriser son développement ultérieur.

Pour les deux populations toutefois, qu'il s'agisse de construction ou de transformation de l'identité professionnelle, l'initiation à la recherche nous apparaît comme pouvant jouer un rôle prépondérant, dans la mesure où elle contraint le regard sur ces objets, qu'il s'agisse de conception ou de mise en œuvre de dispositifs d'apprentissage, d'analyse d'erreurs d'élèves ou de stratégies d'apprentissages. Nous postulons en effet, à la suite de Wentzel (2008) que l'observation professionnelle des situations éducatives mobilise notamment des outils construits au préalable dans une posture de recherche, donc dans l'observation scientifique de ces situations éducatives (Delarue-Breton et Sayac, 2011).

En particulier, la question de la construction de l'*autonomie* de l'enseignant dans la possibilité d'analyser les situations éducatives, dont Paquay (2005) montre qu'elle est paradoxale quand elle fait l'objet d'une injonction (on ne décrète pas le développement professionnel, dit-il), nous semble pouvoir trouver à se renouveler dans l'élaboration du mémoire de master, puisque ce dernier vise précisément à développer chez l'étudiant un positionnement critique argumenté et scientifiquement référencé vis-à-vis de l'analyse qu'il conduit.

Dans les deux types de contexte (formation initiale et formation continue avec VAP), la question de l'évolution ou de la transformation du rapport au(x) savoir(s) des sujets de l'une et l'autre population, qui pourrait apparaître comme une composante de l'identité professionnelle, nous paraît particulièrement porteuse.

La notion de rapport au savoir est apparue dans les années 1985-1990, faisant l'objet d'un double regard. L'un, formalisé notamment par Charlot, Bautier et Rochex (1992) met en avant la valeur accordée par l'individu au savoir envisagé comme processus ou produit, dans une approche d'abord sociologique. L'autre, formalisé notamment par Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996) au sein d'une approche clinique, met en avant la dimension d'altérité des objets de savoir par rapport à l'intériorité du sujet.

Notre conception, qui tente de tenir ensemble ce double regard, et retient comme trait saillant du rapport au savoir celui qui le définit comme l'approche subjective *créative* d'une réalité objective socialement construite (Delarue-Breton, 2012). Dans le contexte particulier de la reprise d'études, cette approche subjective se réinscrit en outre dans une dynamique sociale spécifique, qui nous apparaît comme partie prenante du développement professionnel sur son versant identitaire, impliquant une composition entre les socialisations antérieures et la socialisation en cours (Kaufmann, 2004).

Le mémoire de master nous apparaît ainsi pouvoir être un espace privilégié d'impulsion et d'élaboration de ce mouvement, qui simultanément implique et entraîne l'évolution du rapport au savoir des étudiants ou stagiaires. En effet, comme le précisait déjà Delcambre (2003) à propos des mémoires professionnels « par son caractère heuristique, le mémoire permet d'expérimenter l'écriture comme lieu de réflexion sur l'expérience professionnelle ». Ces mémoires s'inscrivent dans le prolongement des mémoires professionnels qui étaient demandés aux professeurs des écoles stagiaires avant la masterisation, mais leur dimension scientifique est plus élevée, car ils doivent répondre aux exigences d'un mémoire de niveau Master. Crinon et Guigue (2002) qui ont étudié les anciens mémoires professionnels avaient relevé une convergence au niveau des opérations discursives élémentaires qui les constituaient. Ils avaient dégagé un début d'identification de ces opérations élémentaires qui ouvrait des perspectives nouvelles sur la professionnalité enseignante autant que sur l'accompagnement à offrir à ces pratiques d'écriture en formation. Il conviendra de voir dans quelle mesure les nouveaux mémoires, que Crinon (2012) qualifie aujourd'hui de « mémoire professionnel de recherche » s'inscrivent dans ces nouvelles perspectives. Les mémoires d'étudiants du master *Métiers de l'enseignement du premier degré* et d'enseignants engagés dans la modalité par VAP sont donc au centre de l'un des deux volets de la recherche en cours.

Pour réaliser ce volet de la recherche, un travail d'identification de points communs à l'ensemble des mémoires étudiés (organisation, polyphonie énonciative, mise en scène de l'apprenti scripteur) et de différences (positionnements énonciatifs, postures et statuts épistémiques des assertions) est en cours de réalisation.

Cependant, l'évolution de ce rapport au savoir ne peut être questionnée dans les mémoires sans une prise en compte conjointe des contenus offerts dans les séminaires, et de la manière dont ces contenus sont dispensés, qui sont donc au cœur de l'autre volet de cette recherche.

L'une des hypothèses que nous formulons est en effet que la transformation du rapport au savoir qui se joue lors de ces deux années de formation en master peut être favorisée ou défavorisée voire empêchée d'une part par le type de contenus proposés, et d'autre part par la manière dont ces contenus sont présentés aux étudiants ou stagiaires.

C'est pourquoi nous nous intéressons également à l'offre de formation proposée aux étudiants de master dans le cadre de l'initiation à la recherche (deux populations). En étudiant quels axes de professionnalisation sont abordés dans les options recherche et comment les formateurs les prennent en charge, nous essayerons de déterminer les éléments favorisant ou défavorisant l'évolution du rapport au(x) savoir(s) des (futurs) enseignants et leur développement professionnel.

Nous faisons l'hypothèse que les formateurs responsables de l'initiation à la recherche des enseignants sont amenés à opérer une transposition des savoirs scientifiques en savoirs de formation qui relèvent de choix personnels et professionnels qu'il convient d'investiguer.

Étude de l'offre de formation d'une option de recherche et d'approfondissement

Nous ne présenterons dans cet article que la partie qui concerne le volet dont nous avons la charge et qui est relative aux contenus de formation proposés dans l'option recherche « apprentissages mathématiques à l'école primaire : une approche didactique ».

Il s'agit, dans ce volet, d'examiner la nature et la diversité des contenus proposés dans le cadre d'une initiation à la recherche en didactique des mathématiques en lien avec les pratiques des formateurs. L'introduction de la recherche dans la formation des enseignants est certes préconisée par le Haut conseil de l'éducation en France; mais comment ces préconisations sont-elles interprétées, pensées, réalisées par les acteurs même de cette initiation à la recherche?

En effet, dans une recherche précédemment menée sur les pratiques des formateurs de professeurs des écoles en mathématiques à l'IUFM (Sayac, 2011, 2012), il s'est avéré que les savoirs de formation (Ball, 2008; Ball, Hill et Bass, 2005; Ball, Thames et Phelps, 2008; Kuzniak, 2007) déterminent en grande partie les pratiques des formateurs, et sont par conséquent au cœur des enjeux de la formation en mathématiques des (futurs) enseignants. Les pratiques des formateurs sont notamment appréhendées en termes de stratégies de formation (Houdement et Kuzniak, 1996; Kuzniak, 1994) qui témoignent de leurs conceptions sur la formation et de leurs attentes vis-à-vis des étudiants qu'ils enrôlent dans des postures différentes (DeBlois et Squalli, 2002), également significatives du point de vue de leurs pratiques. Cette précédente recherche ayant été menée juste avant la masterisation, il nous paraît indispensable de la confronter à la réalité de la formation d'aujourd'hui et d'étudier plus particulièrement l'initiation à la recherche proposée aux enseignants (futurs et expérimentés) à travers des questions spécifiques.

Comment les savoirs dispensés ont-ils évolué et quels sont-ils précisément? L'initiation à la recherche dans la formation des enseignants découle de la réforme de la masterisation, et comme nous l'avons spécifié précédemment, elle ne fait pas l'unanimité chez les formateurs responsables de la faire vivre dans les parcours dans lesquels elle s'inscrit. Certains la défendent ardemment alors que d'autres y sont plus hostiles ou ne l'ont pas réellement pensée en termes de formation. Au-delà de ces points de vue, qui ne sont certainement pas sans incidence sur les choix de contenus retenus par ces formateurs, il s'agit de savoir précisément ce qui est proposé aux étudiants dans le cadre de cette initiation par et à la recherche : savoirs directement issus de la recherche (résultats, théories, méthodes), savoirs méthodologiques pour l'étudiant, savoirs professionnels transposés, etc.? Dans quelle proportion? Dans la continuité de ce questionnement, nous souhaitons regarder dans quelle mesure ces savoirs diffèrent suivant qu'ils sont proposés aux étudiants en formation initiale (population 1) ou à ceux du cursus VAP (population 2).

Quelles stratégies de formation adoptent les formateurs responsables de cette initiation et comment introduisent-ils la professionnalisation préconisée alors que les savoirs de la recherche ne sont pas, à proprement parler, des savoirs utilitaires?

Comment les séances de formation sont-elles organisées? Sont-elles des répliques adaptées des séminaires de recherche proposés dans les laboratoires ou bien sont-elles plus proches des séances classiques de formation? Comment le formateur engage-t-il les étudiants dans cette initiation? Fait-il une distinction suivant les deux populations? Les stratégies d'homologie ou de monstration ont-elles encore cours? Comment la stratégie de transposition se conçoit-elle dans ce type de séance? Quel contrôle du phénomène de transmission du savoir de référence sur l'étudiant est opéré par le formateur?

Dans quelles postures installent-ils leurs étudiants?

Les postures « d'élèves », « d'étudiants » et « d'enseignants » résistent-elles à ce type de formation par et à la recherche? La posture de « chercheurs » vient-elle élargir la palette des postures déjà existantes? Sachant que le formateur a pour mission de former des enseignants et non des chercheurs, comment engage-t-il les étudiants à s'initier à la recherche? Et les engage-t-il différemment suivant leur statut?

Ces questions nous semblent fondamentales pour mieux comprendre ce qui se joue, dans le cadre actuel de la formation des enseignants en France, entre la recherche et la formation. Elles permettront également de préciser dans quelle mesure l'offre d'initiation à la recherche proposée dans une option spécifique du master *Métiers de l'enseignement du premier degré* de l'IUFM de Créteil peut favoriser ou empêcher la transformation du rapport au(x) savoir(s) des étudiants, qu'ils soient en formation initiale ou en VAP, mais également participer de leur développement professionnel.

Pour explorer ce volet de la recherche, nous filmerons des séances de formation spécifiquement dédiées à l'initiation à la recherche. Elles feront l'objet d'une analyse visant à catégoriser les savoirs présentés, à déterminer les stratégies de formation adoptées par les formateurs, ainsi que les postures dans lesquelles les (futurs) enseignants sont enrôlés. La place du professionnel dans ces séances sera étudiée à partir des savoirs, postures, stratégies retenus par les formateurs. Nous compléterons ces analyses par des entretiens semi-directifs des formateurs concernés.

Cette recherche nous semble donc fondamentale pour mieux comprendre ce qui se joue aujourd'hui dans le cadre de la formation des enseignants, en France. Entre indépendance vitale et instrumentalisation contingente, la recherche doit trouver sa juste place dans la formation des enseignants.

Références

- Altet, M. (2009). Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : avancées et questions vives. Dans J. Clanet (dir.), *Recherche/formation des enseignants : quelles articulations?* Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Ball, D. L. (2008, avril). *Building professional education for teaching mathematics : Meeting the challenges* [Présentation PowerPoint]. Communication présentée au National Council of Supervisors of Mathematics, Salt Lake City, UT. Repéré à http://www-personal.umich.edu/~dball/presentations/040808_NCSM.pdf
- Ball, D. L., Hill, H. C. et Bass, H. (2005). *Knowing mathematics for teaching : Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide?* *American Educator*, 29(1), 14-17, 20-22, 43-46. Repéré à <http://hdl.handle.net/2027.42/65072>
- Ball, D. L., Thames, M. H. et Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching : What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. doi:10.1177/0022487108324554
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, France : L'Harmattan.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France : Armand Colin.
- Clanet, J. (dir.). (2009). *Recherche/formation des enseignants, quelles articulations?* Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Crinon, J. (2012). Écrire, s'initier à la recherche, se professionnaliser : un triptyque à repenser. Dans R. Lozi et N. Biagioli (dir.), *Actes des Deuxièmes rencontres des chercheurs en interdidactique : l'initiation à la recherche dans la formation des enseignants à l'université*. Nice, France : Université de Nice Sophia-Antipolis.
- Crinon, J. et Guigue, M. (2002). Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels. *Spirale*, 29, 201-219. Repéré à http://spirale.lautre.net/spirale19/spirale/IMG/pdf/10_Guigue_Spi29F_tab_portra.pdf
- Daguzon, M. et Goigoux, R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique. Dans les *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation 2007*.
- Day, C. (2001). Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats. *Carrefours de l'éducation*, 2001/2(12), 40-54.
- DeBlois, L. et Squalli, H. (2002). Implication de l'analyse de production d'élèves dans la formation des maîtres. *Educational Studies in Mathematics*, 50(2), 212-237. doi:10.1023/A:1021116014594
- Delarue-Breton, C. (2012). *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain-La-Neuve, Belgique : L'Harmattan-Academia.
- Delarue-Breton, C. et Sayac, N. (2011). Masterisation de la formation des enseignants : enjeux, obstacles et inégalité scolaire? *Diversité*, 166, 105-110.
- Delcambre, I. (2003). Le point de vue de la recherche en didactique de l'écriture. Dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation* (p. 35-45). Paris, France : L'Harmattan.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Houdement, C. et Kuzniak, A. (1996). Autour des stratégies utilisées pour former les maîtres du premier degré en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 16(3), 289-322.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kuzniak, A. (1994). *Étude des stratégies de formation en mathématiques utilisées par les maîtres du premier degré* (Thèse de doctorat inédite). Université Paris 7.

- Kuzniak, A. (2007). Savoir mathématique et enseignement didactique et pédagogique dans les formations initiales du premier et du second degrés. *Recherche & formation*, 55, 27-40. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/855>
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation? Dans E. Prairat (coord.), *Déontologie professionnelle des enseignants Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Caen : Cerse.
- Moreau, D. (2009). L'expérience éthique des enseignants débutants, à la recherche de structures de confiance. *Recherche & formation*, 60, 75-86.
- Paquay, L. (2005). Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats? *Recherche & formation*, 50, 55-74. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR050-04.pdf>
- Paquay, L. (2008, décembre). *La formation des enseignants en Europe : quelques points clés* [Présentation PowerPoint]. Communication présentée à la Conférence des Directeurs d'IUFM 2008. Repéré à <http://www.iufm.education.fr/reseau-iufm/colloque/formation-enseignants-europe/documents/Paquay-Leopold.pdf>
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherche en Éducation*. Revue du CREN, (8), janvier 2010, 121-126 [2010_03]. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2010/2010_03%20Professionnalisation,%20savoir,%20contro%CC%82le.pdf
- Rayou, P. et Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants : Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés*, 1(23), 79-90.
- Sayac, N. (2011). Analyser les pratiques de formateurs en mathématiques pour questionner la formation des enseignants dans le 1^{er} degré. *Les Cahiers du Cerfee*, 30.
- Sayac, N. (2012). Pratiques de formateurs en mathématiques dans le 1^{er} degré : les savoirs de formation. *Recherche & formation*, 71, 115-130.
- Schön, D. A. (1993). *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Sensevy, Gérard. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck, 796 p.
- Van der Maren, J.-M. (2008). Formation à la recherche des enseignants au Québec : un témoignage, le cas de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. *Recherche & formation*, 59, 75-89. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/639>
- Wentzel, B. (2008). Formation à la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche & formation*, 59, 89-103.
- Zay, D. (2001). Pratique réflexive et partenariat : théories et perspectives internationales. *Carrefours de l'éducation*, 2001/2(12), 2-10.

Mylène **Leroux** 
Professeure,
Université du Québec en Outaouais
Joséphine **Mukamurera** 
Professeure titulaire,
Université de Sherbrooke

Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet

Résumé

Les enseignants débutants doivent souvent faire face à de nombreux défis au cours de leur insertion professionnelle, ce qui n'est pas sans lien avec le taux élevé d'attrition que l'on peut observer dans la profession enseignante. Plusieurs auteurs soutiennent d'ailleurs l'importance de mettre en place des dispositifs et programmes de soutien pour favoriser une insertion réussie. Or, en dépit de ces considérations, ces initiatives sont encore peu développées. En vue de contribuer à la réflexion sur cette problématique, cet article présente une recension d'écrits visant à documenter les bénéfices potentiels ainsi que les conditions de réussite des programmes d'insertion professionnelle

Mots-clés

Insertion professionnelle, programmes d'insertion professionnelle, bénéfices, conditions d'efficacité

Abstract

Beginning teachers face many challenges during induction, which may be related to the high attrition level in the teaching profession. Many authors emphasize the importance of teacher induction to foster a smooth entry into the profession. Despite these considerations, those initiatives are still underdeveloped. This paper purpose is thus to present a review of literature on the potential benefits and conditions of effectiveness of programs aimed at supporting teacher induction

Keywords

Teacher induction, programs, benefits, conditions of effectiveness.

1. Problématique

Les défis inhérents à l'insertion dans la profession enseignante engendrent diverses conséquences telles que le stress, l'épuisement professionnel, voire même l'attrition des enseignants débutants (Leroux, 2013). Selon Shakrani (2008) et Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera (2008), l'enseignement est traditionnellement reconnu pour avoir un taux d'attrition professionnelle élevé par rapport à d'autres professions. Au Québec, 83% des finissants en formation des maîtres travailleraient dans une commission scolaire l'année suivant leur graduation et près de 15% des nouveaux venus quitteraient le milieu, pour des raisons diverses, tous statuts d'embauche et domaines confondus (Martel, 2009). Au Canada, le taux d'attrition frôlerait les 30% selon la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE, 2004, cité dans Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008). En outre, même s'ils n'ont pas encore abandonné, un bon nombre d'enseignants révèlent une envie de quitter la profession au cours de leurs cinq premières années de pratique (76% chez les enseignants à statut précaire et 37% pour les enseignants réguliers) (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Une autre étude de Fantilli et McDougall (2009) montre que 22 des 47 enseignants ontariens de leur échantillon (46,8%) ont avoué avoir songé à quitter l'enseignement étant donné les défis majeurs à relever comme débutants. À cet égard, Bubb et Earley (2006) déplorent d'ailleurs l'attrition d'enseignants formés et talentueux.

Cette problématique de l'attrition des enseignants débutants entraîne des coûts pour la société. Des études réalisées aux États-Unis révèlent que l'attrition peut entraîner une certaine discontinuité dans l'enseignement des programmes due au fort taux de roulement du personnel, une diminution de la qualité des apprentissages des

élèves et une baisse de leur réussite (Corbell, 2009). Molner Kelley (2004) soutient que les chercheurs prévoient un manque d'enseignants qualifiés aux États-Unis au cours des prochaines années, ce qui affecterait grandement le marché de l'emploi. Au Québec, sans parler de pénurie, le ministère de l'Éducation du Québec soulignait en 2003 les difficultés de recrutement de plusieurs organismes scolaires, que ce soit dans le réseau public ou privé, et tant au secteur anglophone que francophone. Il prévoyait aussi à ce moment des besoins de recrutement amplifiés vers 2008-2009, notamment pour le primaire et les spécialités (éducation physique, arts, musique, etc.). Cela se fait particulièrement sentir à l'heure actuelle dans certaines régions où des étudiants de troisième ou quatrième année en formation initiale font de la suppléance ou obtiennent même des contrats. En termes financiers, Shokrani (2008) détaille les coûts reliés à l'attrition des enseignants aux États-Unis, soit des dépenses de 634 millions de dollars dans l'état de New York, 456 millions en Californie et 505 millions au Texas. En se référant à d'autres études, Corbell (2009) soutient que chaque année, les écoles américaines dépensent environ 2,2 milliards de dollars pour recruter, engager et former des enseignants qui remplacent ceux qui ont abandonné la profession.

Molner Kelley (2004) déplore que le milieu de l'éducation a longtemps ignoré les besoins de soutien des recrues. Ceux-ci sont souvent laissés à eux-mêmes, conformément à l'idée d'apprendre à nager seuls ou de couler ("*sink or swim*") (Feiman-Nemser, 2010; Howe, 2006; Weiss et Weiss, 1999). De plus en plus conscients de cette situation, certains états, notamment les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie et le Japon, ont implanté des politiques et des programmes d'insertion pour mieux soutenir les enseignants débutants et ainsi contrer l'attrition et ses impacts négatifs (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndorero, 2013). Entre autres, ces programmes visent à améliorer la qualité de l'enseignement, à augmenter le taux de rétention des débutants, à promouvoir leur bien-être et leur satisfaction au travail, à améliorer leurs compétences professionnelles et la réussite des élèves (Wood et Stanulis, 2009, 2010).

Au Québec, l'intérêt pour la mise en place des programmes d'insertion est encore récent (Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002). Au cours des dernières années, les travaux de quelques chercheurs (Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera *et al.*, 2013) ont déjà permis de documenter partiellement les programmes et les dispositifs existant dans une vingtaine de commissions scolaires. Leurs analyses montrent que ces programmes poursuivent différentes visées et que les dispositifs proposés sont variés. Toutefois, la plupart des programmes d'insertion ne font pas l'objet d'une évaluation systématique, ce qui fait que leur pertinence, leur efficacité réelle et leurs retombées spécifiques demeurent encore mal cernées, voire questionnées (Mukamurera *et al.*, 2013).

Dans l'ensemble, il est possible de constater que plusieurs milieux scolaires montrent de plus en plus une volonté de développer des programmes pour favoriser une meilleure insertion dans la profession, mais on ne sait pas exactement sur quelles bases ils développent ces programmes et on n'en sait encore trop peu sur les bénéfices et les conditions d'efficacité de tels programmes. Dans ce sens, il apparaît important de développer une base de connaissances appuyée sur la recherche sur le sujet servant à mobiliser tous les acteurs et à baliser la conception et la mise en œuvre des programmes d'insertion. Considérant cet état de fait, cette recension d'écrits vise justement à contribuer à la réflexion sur les programmes d'insertion professionnelle en présentant un état des lieux des connaissances actuelles à l'égard des bénéfices potentiels et des conditions d'efficacité de ces programmes.

2. Assises théoriques

Deux concepts méritent ici d'être clarifiés, soit le concept d'insertion professionnelle et celui de programme d'insertion.

L'insertion professionnelle s'avère être un processus multidimensionnel. Mukamurera *et al.* (2013) distinguent cinq dimensions complémentaires et interdépendantes de l'insertion que nous résumons ici. La première dimension de l'insertion correspond à l'intégration sur le marché du travail et à cet égard, il est important de prendre en considération les conditions d'emploi sous lesquelles les nouveaux enseignants entrent dans la profession. La deuxième dimension concerne l'affectation spécifique et les conditions de la tâche. En fait, il ne suffit pas d'avoir un emploi, encore faut-il examiner les tâches assignées et les conditions de travail dans lesquelles les recrues exercent leur fonction. La troisième dimension touche à la socialisation organisationnelle, c'est-à-dire l'entrée dans une organisation scolaire en particulier, qui a ses caractéristiques, sa culture, ses valeurs, ses règles de fonctionnement, ses attentes, etc. (Feiman-Nemser, 2003; Lacaze et Fabre, 2005). Par conséquent, l'appartenance au groupe, l'adhésion de la recrue à la culture organisationnelle de son nouveau milieu d'accueil et la familiarisation avec ce milieu, sur les plans physique et organisationnel, social, philosophique et politique, constituent un enjeu requérant une attention particulière. La quatrième dimension renvoie à la professionnalité, c'est-à-dire à la dimension fonctionnelle de l'insertion, celle qui vise la consolidation des compétences professionnelles et l'acquisition de l'efficacité dans le travail. Enfin, la cinquième dimension, personnelle et psychologique, renvoie globalement aux aspects affectifs et émotionnels de l'insertion. Il s'agit ici de ne pas perdre de vue le fait que l'insertion professionnelle est une expérience humaine et émotionnelle plus ou moins stressante et que la manière dont une recrue fait émotionnellement face à sa nouvelle situation et dont elle interprète les événements qu'elle vit devient déterminante.

Quant au concept de programme d'insertion professionnelle (PIP), peu d'études ont cherché à le définir. On tend plutôt à utiliser indifféremment les termes programmes et dispositifs d'insertion professionnelle. Le concept de PIP est pourtant différent de celui de dispositif d'insertion (Mukamurera *et al.*, 2013). En effet, un PIP est un ensemble de procédures institutionnelles établies dans le but d'accueillir ou d'intégrer les nouvelles recrues. Or, le concept de dispositif réfère plutôt à une mesure ou un outil plus spécifique dans un programme de soutien à l'insertion, tel que le mentorat, le groupe de discussion, le groupe de soutien en ligne, etc. (Boivin et Lamoureux, 2011; Martineau et Mukamurera, 2012). Dans ce sens, un PIP peut comprendre un ou plusieurs dispositifs ou mesures de soutien. Au regard de différents écrits, il ressort clairement que les PIP efficaces reposent sur une diversité de conditions gagnantes qui méritent d'être considérées et notre recension en présentera les principales composantes.

3. Démarche de recension

La démarche de recension dont il est ici question a été réalisée d'abord à partir du mot-clé – *teacher induction* – sur la base de données ERIC (*Education Resources Information Center*) et elle couvrait principalement la période de 2000 à 2010. Le corpus a aussi été complété par certaines références suggérées dans la recension des écrits de Vallerand et Martineau (2006), par quelques références

secondaires, ainsi que par des écrits québécois, dont plusieurs ont été publiés entre 2010 et 2013. Un premier survol des titres nous a permis de retenir près de 160 documents potentiellement pertinents. De ce nombre, nous en avons conservé environ 80 qui étaient disponibles et dont les résumés de contenu étaient particulièrement pertinents pour le sujet de notre recension.

À partir d'une analyse sommaire de tous ces écrits, nous avons finalement décidé de nous concentrer principalement sur ceux qui concernaient précisément et de façon significative le sujet des programmes ou des mesures d'IP. Ainsi, pour le présent article, environ une quarantaine d'écrits nationaux et internationaux de nature théorique et empirique ont été considérés, incluant des ouvrages collectifs, des articles scientifiques, des recensions d'écrits, des mémoires de maîtrise, des publications gouvernementales et des rapports inédits. Nous avons par la suite fait une analyse de contenu thématique (Sabourin, 2009) à l'aide d'un tableau regroupant les principaux thèmes émergeant des écrits et les auteurs les ayant évoqués. Nous analysons à présent ces données pour faire ressortir les bénéfices potentiels des PIP, les principaux dispositifs de soutien qui les constituent, ainsi que les conditions de réussite de ces programmes.

4. Analyse des écrits

4.1 Bénéfices potentiels des PIP

Quelques études ont documenté les bénéfices réels ou anticipés des programmes d'IP. Howe (2006) soutient d'abord qu'ils favoriseraient le recrutement de meilleurs candidats. Ils encourageraient aussi les débutants à persévérer davantage dans la profession et ils auraient donc des impacts sur le taux de rétention (American Association of State Colleges and Universities (AASCU), 2006; Howe, 2006; Marable et Raimondi, 2007; Molner Kelley, 2004; Mukamurera *et al.*, 2013; Shokrani, 2008; Weiss et Weiss, 1999). Ils favoriseraient également le développement professionnel des débutants (Howe, 2006; Mukamurera *et al.*, 2013) en les aidant à réaliser leur plein potentiel (AASCU, 2006). Parallèlement, les programmes d'insertion permettraient d'établir des ponts entre la formation initiale et la classe (AASCU, 2006; Wood et Stanulis, 2009). D'autres chercheurs soulignent que les programmes d'insertion améliorent l'efficacité des débutants (Bubb et Earley, 2006; Howe, 2006; Moir, 2009; Weiss et Weiss, 1999), de même que la satisfaction au travail (Howe, 2006). Ils auraient aussi un impact sur le sentiment d'appartenance et sur le sentiment de bien-être des débutants (Duchesne et Kane, 2010). Au passage, les enseignants plus expérimentés pourraient eux aussi se sentir plus valorisés en partageant leur expertise et leur expérience (Mukamurera *et al.*, 2013; Shokrani, 2008). En outre, les programmes permettraient d'améliorer l'enseignement (Shokrani, 2008; Weiss et Weiss, 1999), entre autres par l'utilisation de matériel pédagogique plus complexe, par la capacité à mieux motiver les élèves et à avoir des attentes élevées pour tous, ou par une meilleure utilisation du curriculum (AASCU, 2006). Conséquemment, de telles initiatives contribueraient également à améliorer le comportement, l'apprentissage et le rendement scolaire des élèves (Bubb et Earley, 2006; Howe, 2006; AASCU, 2006; Shokrani, 2008).

Bubb et Earley (2006) prétendent qu'investir dans le développement de telles initiatives coûte de l'argent, mais que ce serait plus abordable que les conséquences de l'attrition. D'aucuns soutiennent

que ces programmes se paient d'eux-mêmes (Howe, 2006) ou qu'ils permettent même d'économiser de l'argent car pour 1\$ investi, il y aurait 1,50\$ de retombées positives (AASCU, 2006).

4.2 Les programmes d'insertion professionnelle efficaces

Même si les PIP efficaces varient en fonction d'aspects socioculturels, géopolitiques et économiques propres à chaque pays ou région, ceux-ci présentent des caractéristiques communes (Howe, 2006). Lorsqu'il est question des PIP efficaces, Feiman-Nemser (2010) précise qu'il existe une variété de mesures de soutien ainsi que diverses conditions de réussite. Dans ce sens, nous allons d'abord préciser les principaux dispositifs et mesures de soutien à l'IP, puis ensuite les conditions de réussite essentielles des programmes d'IP.

4.2.1 Les dispositifs ou mesures spécifiques de soutien à l'IP et les conditions de mise en œuvre

Le mentorat

Parmi les dispositifs fréquemment employés, le plus populaire d'entre eux est sans contredit le mentorat (ou autre forme de parrainage ou jumelage). Les modalités vont d'un mentorat relativement informel avec un collègue expérimenté (Bezzina, 2006; Duchesne et Kane, 2010; Sterling, Horn et Wong, 2001, dans Lamontagne, 2008) à un mentorat d'une qualité supérieure (AASCU, 2006; Moir, 2009), s'inscrivant dans une structure plus formelle et organisée (Martineau et Mukamurera, 2012). Plusieurs chercheurs soulignent la nécessité de bien sélectionner les mentors (Corbell, 2009; Feiman-Nemser, 2010) et certains proposent des critères spécifiques dans ce sens. Quelques auteurs identifient des qualités qui relèvent davantage de la personnalité du mentor (Martineau et Vallerand, 2007). Rippon et Martin (2006) parlent d'empathie, de facilité d'approche, de capacité à être un bon conseiller et d'envie d'être mentor, alors que Wood et Stanulis (2009, 2010) évoquent plus globalement les habiletés interpersonnelles et communicationnelles. Des qualités professionnelles sont également identifiées telles que l'expérience (Martineau et Vallerand, 2007; Rippon et Martin, 2006; Wood et Stanulis, 2009, 2010); les compétences pédagogiques (Wood et Stanulis, 2009, 2010; Martineau et Vallerand, 2007); la connaissance de nouvelles techniques et de stratégies diverses d'enseignement (Rippon et Martin, 2006) et des savoirs liés aux contenus et à la pédagogie (Wood et Stanulis, 2009, 2010); la capacité à utiliser une approche réflexive (Martineau et Vallerand, 2007; Wood et Stanulis, 2009, 2010); l'engagement dans son propre développement professionnel continu (Wood et Stanulis, 2009, 2010); etc.

D'aucuns soutiennent également que les mentors devraient être soigneusement formés (Corbell, 2009; Feiman-Nemser, 2010; Howe, 2006; Martineau et Vallerand, 2007; Shakrani, 2008). La préparation des mentors devrait être notamment centrée sur la compréhension des besoins et des caractéristiques des débutants, sur le développement de stratégies d'évaluation formative et de stratégies pour construire une relation de confiance, sur l'apprentissage de techniques d'accompagnement (aussi soulevé par Bubb et Earley, 2006), sur le développement d'habiletés d'observation de l'apprentissage et de l'enseignement, ainsi que de la capacité à travailler avec les apprenants adultes (Wood et Stanulis, 2009, 2010).

Quelques chercheurs soulignent aussi l'importance d'un bon jumelage entre le mentor et le mentoré (Corbell, 2009). Il devrait entre autres être fait en fonction de l'école et de la discipline d'enseignement

(Marable et Raimondi, 2007; Martineau et Vallerand, 2007; Wood et Stanulis, 2009, 2010), du niveau d'enseignement (Wood et Stanulis, 2009, 2010), puis de la personnalité et des approches d'enseignement privilégiées par chacun (Martineau et Vallerand, 2007).

La fréquence des rencontres et la durée du mentorat font aussi l'objet de certaines précisions dans les écrits. Selon Rippon et Martin (2006), le mentor et le nouvel enseignant devraient pouvoir se rencontrer, de manière fréquente (Marable et Raimondi, 2007), afin de s'assurer de partir sur des bases solides. D'après Martineau et Vallerand (2007), le mentorat devrait durer environ deux ans.

Enfin, bien que Marable et Raimondi (2007) soutiennent qu'il est préférable de ne pas attribuer de rôles, certains considèrent que les rôles du mentor devraient être clairs (Martineau et Vallerand, 2007). Les principaux rôles d'un mentor seraient d'accompagner, d'aider et de soutenir les débutants, de les informer sur les ressources disponibles, et de répondre à leurs questions. (Martineau et Vallerand, 2007; Martineau et Mukamurera, 2012; Rippon et Martin, 2006). Alors que Rippon et Martin (2006) jugent que l'évaluation fait partie des rôles du mentor, d'autres auteurs soulignent plutôt l'incompatibilité d'une double visée d'évaluation sommative et certificatrice du novice et celle d'aide et de support (De Stercke *et al.*, 2010; Martineau et Vallerand, 2007). La pression de l'évaluation nuirait aux liens de confiance et d'ouverture nécessaires à toute demande de soutien, à l'autocritique, ainsi qu'aux échanges authentiques et constructifs propices au développement professionnel. Généralement, les écrits suggèrent que l'évaluation formelle ou sommative soit laissée à une tierce personne non directement impliquée dans l'accompagnement du novice (Barlett, Johnson, Lopez, Sugarman et Wilson, 2005; California Commission on Teacher Credentialing (CCTC), 1997; Howe, 2006).

La collaboration et le soutien des pairs

Au-delà du mentorat, une autre mesure fréquemment évoquée renvoie à la collaboration avec les collègues enseignants et au soutien qu'ils offrent aux débutants. Weiss et Weiss (1999) parlent d'une culture d'école axée sur la collaboration et plusieurs autres vont dans le même sens en soulignant l'importance de la collaboration et de la collégialité pour favoriser l'IP (AASCU, 2006; Bickmore et Bickmore, 2010; Howe, 2006). Il est donc important d'offrir aux débutants des opportunités de collaboration avec les autres professionnels de l'école (Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne, 2008) et d'interactions avec des collègues d'expérience (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000). Selon Shakrani (2008), il est essentiel de briser l'isolement en encourageant les plus expérimentés à travailler en équipe avec les débutants. Ce travail d'équipe devrait être plus développé selon Bezzina (2006).

Plus globalement, plusieurs auteurs soulignent l'importance du soutien informel offert aux débutants par les pairs (Duchesne et Kane, 2010; Feiman-Nemser, 2010; Marable et Raimondi, 2007), notamment les collègues chevronnés. Ce soutien devrait être adéquat et possiblement accentué pour les enseignants moins bien préparés (Feiman-Nemser, 2010). Il est aussi possible de former des équipes de soutien pour relier les débutants à plusieurs enseignants chevronnés (Shakrani, 2008). Cette méthode permettrait au débutant d'explorer différentes manières d'exercer le métier, et aux accompagnateurs de s'entraider et de se consulter (Rippon et Martin, 2006).

Quoiqu'il en soit, que l'on parle de collaboration, de collégialité, de travail d'équipe ou de soutien, tout cela exige du temps. C'est pourquoi plusieurs chercheurs soutiennent qu'il faut prévoir du temps pour la collaboration (Howe, 2006), que ce soit pour planifier ensemble (AASCU, 2006; Corbell,

2009; Feiman-Nemser, 2010; Rippon et Martin, 2006) ou pour observer des enseignants d'expérience (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000; Bubb et Earley, 2006; Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne, 2008; Wood et Stanulis, 2009, 2010).

Le soutien de l'administration

En plus des collègues et des mentors, il semble que la direction d'école aurait également un impact important sur l'insertion professionnelle des enseignants (Bubb et Earley, 2006; Duchesne et Kane, 2010) et qu'elle serait bien placée pour intervenir, de par la légitimité de son pouvoir et l'étendue de son champ d'action (De Stercke *et al.*, 2010). En plus du soutien (aussi dans Marable et Raimondi, 2007 et Corbell, 2009) et des rétroactions qu'elle peut offrir (Duchesne et Kane, 2010), la direction jouerait un rôle important de conseil et de défense des débutants (Wood et Stanulis, 2009, 2010), elle contribuerait aussi à renforcer leur sentiment de compétence et d'autonomie (Bickmore et Bickmore, 2010) et représenterait par conséquent un facteur important de la rétention des enseignants (Kersaint, Lewis, Potter et Meisels, 2007). Nous reviendrons sur le rôle central de la direction d'école dans la section sur les conditions de réussite des PIP.

L'évaluation formative des débutants

Certains prétendent que le soutien offert devrait en quelque sorte s'accompagner d'une certaine forme d'évaluation ou de supervision des débutants. Ainsi, plusieurs proposent une évaluation formative (AASCU, 2006; Feiman-Nemser, 2010) dans une perspective d'amélioration de la pratique (Wood et Stanulis, 2009, 2010) et de soutien (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000) ou d'assistance (Howe, 2006). Cela pourrait prendre la forme d'observations des débutants, de rétroactions formatives régulières (Mukamurera *et al.*, 2013), puis de soutien, d'accompagnement ou d'encadrement (Marable et Raimondi, 2007; Wood et Stanulis, 2009, 2010), selon les besoins (Duchesne et Kane, 2010). Ce type de dispositif permettrait aux débutants de mieux connaître et de travailler leurs forces et faiblesses (Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne 2008).

L'intégration au milieu de travail et à la profession

En plus d'être soutenus au sein de leur école, les débutants auraient besoin d'être informés et intégrés au milieu et même à la profession. En effet, pour réduire les difficultés d'adaptation, les nouveaux enseignants doivent être intégrés au milieu (Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne, 2008) et renseignés sur l'école et le quartier (Shakrani, 2008). Ils ont aussi besoin de s'approprier graduellement la culture enseignante (Duchesne et Kane, 2010) et les normes organisationnelles, pas toujours explicites (Gervais, 1999), ce que Howe (2006) appelle l'acculturation à la profession. Ainsi, un temps devrait être consacré à la transmission de ces informations (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000) et des structures d'accueil devraient être mises en place dans la commission scolaire, l'école et la classe, telles que des journées d'orientation ou des trousseaux d'accueil, et ce, peu importe le moment de l'année où le nouvel enseignant est embauché (Duchesne et Kane, 2010).

Les réseaux d'entraide

Le soutien proposé aux enseignants débutants pourrait également provenir de l'extérieur de l'école, voire même de l'extérieur de la commission scolaire. En ce sens, plusieurs réfèrent à diverses formes de réseaux externes d'enseignants (AASCU, 2006; Feiman-Nemser, 2010), que ce soit en personne

(Corbell, 2009) ou en ligne (Martineau et Vallerand, 2007; Moir, 2009; Corbell, 2009). Ces formes de réseautage procurent d'autres opportunités pour échanger et se soutenir (Corbell, 2009).

Pour les formules en personne, Corbell (2009) réfère principalement aux séminaires destinés aux nouveaux enseignants. Martineau et Vallerand (2007) présentent pour leur part les groupes collectifs de soutien (regroupant divers acteurs : débutants, enseignants experts, conseillers pédagogiques, directions, chercheurs...), les groupes de discussion (sujets variés : gestion de classe, évaluation, rencontres de parents, problèmes vécus dans la pratique quotidienne, etc.), ainsi que les groupes d'analyse de pratique (exploration de situations problématiques rencontrées par les débutants pour essayer d'en dégager des apprentissages).

En ce qui a trait aux réseaux électroniques, en plus de présenter des avantages financiers et d'économie de temps, Martineau et Mukamurera (2012) précisent qu'ils peuvent notamment respecter l'anonymat, permettre de lutter contre l'isolement et d'aller chercher un soutien externe au milieu de travail, favoriser la création de liens et le réseautage et offrir un soutien en tout temps et sur mesure. Ils présentent en outre divers outils de communication qu'il serait possible d'utiliser tels que le courrier électronique, le portail d'informations, le mentorat en ligne et les forums de discussion. Boivin et Lamoureux (2011) précisent d'ailleurs quelques conditions de réussite de ces forums de discussion.

Le développement professionnel continu

Un certain nombre d'écrits relèvent aussi l'importance d'offrir aux débutants des opportunités de développement professionnel continu (Feiman-Nemser, 2010; Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne, 2008) et du temps pour y participer (Bickmore et Bickmore, 2010). Ces opportunités doivent répondre aux besoins développementaux des débutants (Duchesne et Kane, 2010; Howe, 2006; Wood et Stanulis, 2009, 2010). À cet égard, Wood et Stanulis (2009), s'inspirant de plusieurs écrits, identifient quelques caractéristiques essentielles à un développement professionnel approprié : être centré sur des problèmes liés à la pratique et ancrés dans le travail des enseignants, être fréquent et s'étendre sur une période suffisamment longue pour permettre des apprentissages progressifs, permettre aux débutants de poser des questions et de réfléchir, se centrer sur l'apprentissage des élèves, encourager le travail collaboratif et favoriser la création d'une communauté de pratique. Selon Bubb et Earley (2006), il s'agit de créer des occasions d'apprentissage de la pratique quotidienne, ainsi que de permettre aux nouveaux enseignants d'élaborer un plan de développement individuel et de planifier leurs aspirations de carrière. Dans le même sens, il est aussi fréquemment souligné que ce type d'activités devrait susciter la réflexion et l'autoévaluation de la pratique (Duchesne et Kane, 2010; Howe, 2006; Weiss et Weiss, 1999; Wood et Stanulis, 2009, 2010). Elles devraient aussi permettre d'établir des ponts entre la formation initiale et la formation continue (Duchesne et Kane, 2010), ce qui pourrait aussi favoriser une meilleure continuité entre la formation initiale et l'exercice du métier (Vallerand, 2008).

Ces opportunités de développement professionnel pourraient prendre diverses formes tels que des ateliers, des séminaires, des observations ou des cours. (Wood et Stanulis, 2009, 2010). De plus, pour Shokrani (2008), des ateliers et de la formation continue devraient être offerts dès l'entrée dans la profession. Les thèmes à privilégier pour la formation continue seraient principalement la gestion de classe, l'évaluation des apprentissages, les relations avec les parents, l'enseignement aux élèves en difficulté ou la différenciation pédagogique et la gestion du stress. (Duchesne et Kane, 2010; Martineau et Mukamurera, 2012; Wood et Stanulis, 2009, 2010).

L'ajustement des conditions de travail des débutants

En plus des initiatives visant à permettre aux débutants d'améliorer leurs compétences professionnelles, il serait bénéfique de se pencher sur les conditions de travail dans lesquelles ils évoluent. Plusieurs reconnaissent que les tâches dont les débutants héritent sont souvent les plus lourdes et les plus complexes (CSE, 2004), avec les groupes d'élèves les plus ardues (Fantilli et McDougall, 2009; Fletcher, Chang et Kong, 2008; Martineau *et al.*, 2008; Moir, 2009). Howe (2006) parle de cette problématique comme un rite de passage ("*rite of passage*") que les enseignants doivent subir. À cet égard, Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais (2008, p.269) soutiennent qu'il faudrait « développer une culture de collaboration et de partage des tâches fondée sur le souci de ne pas confier ou de ne pas laisser aux jeunes enseignants des tâches "impossibles" ». Dans ce sens, plusieurs auteurs plaident en faveur d'un allègement, d'une réduction ou d'une modification de la tâche des nouveaux enseignants (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000). Cela pourrait se traduire notamment par une réduction du nombre d'élèves dans la classe, l'attribution d'élèves jugés plus « faciles », la participation réduite à des comités, une tâche en lien avec la certification du débutant ou un nombre de planifications restreint (surtout au secondaire) (Corbell, 2009; Sterling *et al.*, dans Lamontagne, 2008).

D'autres auteurs considèrent que l'amélioration des conditions d'enseignement passerait entre autres par le dégagement de temps et l'ajout de ressources (Bezzina, 2006; Duchesne et Kane, 2010; Moir, 2009). Pour ce qui est du temps, puisque les débutants sont souvent surchargés et qu'ils doivent s'adapter et réaliser de nombreux apprentissages nouveaux (Feiman-Nemser, 2010), le fait d'être dégagés pourrait leur permettre de mieux planifier (Corbell, 2009), de participer à des activités de soutien (Howe, 2006) ou de développement professionnel (Bickmore et Bickmore, 2010) et de collaborer (Corbell, 2009; Howe, 2006). Par rapport aux ressources, certains parlent spécifiquement de ressources matérielles (Marable et Raimondi, 2007) ou de classes bien équipées (Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne, 2008).

4.2.2 Les conditions de réussite des programmes d'IP

Au-delà de tous ces dispositifs, d'aucuns présentent aussi des conditions essentielles à la réussite des programmes d'IP. Tel que Howe (2006) la conçoit, l'IP efficace est comme une réaction chimique qui a besoin de certains « ingrédients » pour avoir lieu. Il en est de même pour les programmes d'IP qui visent à faciliter cette phase (IP) névralgique de la carrière des enseignants.

L'identification des besoins et des ressources disponibles

Certains écrits soulignent l'importance de s'attarder d'abord aux besoins des débutants et aux capacités et aux ressources du milieu pour la mise en place d'un PIP (Moir, 2009). En effet, les programmes d'IP efficaces devraient pouvoir répondre aux besoins variés des débutants, qu'ils soient d'ordre personnel ou professionnel (Bickmore et Bickmore, 2010; Mukamurera *et al.*, 2013), et prendre en compte la diversité de leurs connaissances et expériences (Duchesne et Kane, 2010). Ils devraient en outre permettre aux nouveaux enseignants de développer leur capacité à identifier leur propre apprentissage et leurs besoins de développement (Bubb et Earley, 2006). Par ailleurs, faire un tour d'horizon de ce qui est déjà en place dans un milieu donné peut aussi constituer un point de départ intéressant (Boivin et Lamoureux, 2011). Enfin, il faut également tenir compte des réalités et des pratiques spécifiques à certaines régions (Howe, 2006) pour bien répondre aux besoins réels du milieu.

La clarté des buts et la cohérence du programme

Une fois les besoins et les ressources identifiés, il faut déterminer des objectifs qui viseront une certaine cohérence entre l'insertion, les besoins et les standards professionnels (Feiman-Nemser, 2010). Ces objectifs doivent correspondre aux besoins des débutants (Boivin & Lamoureux, 2011) et ils doivent être clairs et explicites (Mukamurera *et al.*, 2013), bien articulés et communiqués à tous (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000). Selon Bubb et Earley (2006), la recherche sur les PIP montre que partout dans le monde, les programmes qui fonctionnent le mieux sont ceux qui sont conçus selon des objectifs axés sur les résultats et sur le développement professionnel des débutants. Une fois ces buts déterminés, Boivin et Lamoureux (2011) suggèrent d'établir un calendrier de mise en œuvre et Bickmore et Bickmore (2010) soulignent l'importance qu'elle soit réalisée, si possible, telle que planifiée.

La combinaison de plusieurs dispositifs

Ensuite, un bon nombre de chercheurs soutiennent que plusieurs dispositifs sont nécessaires dans les programmes d'insertion pour mieux répondre aux besoins diversifiés des débutants (AASCU, 2006; Bickmore et Bickmore, 2010; Boivin et Lamoureux, 2011; Duchesne et Kane, 2010; Moir, 2009; Wood et Stanulis, 2009). Au cours des dernières années, le mentorat a souvent pris le dessus dans les écrits, mais il faut plus que cette mesure seule pour qu'un PIP soit efficace (Bickmore et Bickmore, 2010; Smith et Ingersoll, 2004). D'après Smith et Ingersoll (2004), plus il y a de dispositifs (ex. : mentorat et soutien de la direction; temps de collaboration et séminaires entre débutants; nombre de planifications réduit), plus le taux d'attrition diminue. Pour plusieurs, il est donc nécessaire de miser sur un système global et complet d'IP ("*comprehensive system of induction*" (Wood et Stanulis, 2009) ou "*comprehensive induction program*" (Corbell, 2009)) et une approche « multi-facettes » de l'IP (Bickmore et Bickmore, 2010; Wood et Stanulis, 2009).

Les modalités de participation

Pour qu'un PIP soit efficace, il faut également se pencher sur les modalités de participation pour les débutants et ceux qui les accompagnent. Selon Duchesne et Kane (2010), les dispositifs d'un PIP devraient être accessibles à tous les débutants, peu importe leur statut ou le moment de leur embauche. Mukamurera *et al.* (2013) suggèrent aussi qu'il faut en faire la promotion afin que les milieux les connaissent et que les débutants puissent y avoir accès. En outre, plusieurs auteurs soutiennent qu'un suivi devrait être fait au moins au cours des deux premières années d'insertion (Martineau et Vallerand, 2007; Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne, 2008).

Ensuite, certains écrits valorisent l'idée de proposer des incitatifs reliés à la participation aux activités d'insertion (Feiman-Nemser, 2010). Cette idée est souvent associée au mentorat. Par exemple, certains parlent d'une compensation ou d'une reconnaissance monétaire pour les mentors (Corbell, 2009; Martineau et Vallerand, 2007; Wood et Stanulis, 2009, 2010). Parallèlement, plusieurs suggèrent que les acteurs concernés devraient bénéficier de libérations (Martineau et Vallerand, 2007; Rippon et Martin, 2006; Wood et Stanulis, 2009, 2010) pour un soutien d'une plus grande qualité ou pour que les débutants puissent observer des collègues chevronnés (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000; Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne, 2008), planifier (Corbell, 2009; Rippon et Martin, 2006), collaborer (Corbell, 2009), participer à des activités de développement professionnel (Bickmore et Bickmore, 2010), et s'engager dans une réflexion soutenue (Bubb et Earley, 2006; Howe, 2006). Bref, il faut offrir au débutant le temps dont il a besoin pour s'insérer dans la profession (Duchesne et Kane, 2010).

Enfin, il faut noter que la participation aux PIP est souvent volontaire (Howe, 2006; Weiss et Weiss, 1999). Dans le cas où des activités sont obligatoires, certains enseignants débutants peuvent se sentir bousculés ou sentir que les activités d'IP interfèrent avec le bon fonctionnement de leur classe (Duchesne et Kane, 2010). Or, il faut aussi être sensible au fait qu'un PIP axé uniquement sur une participation facultative pourrait entraîner un problème de mobilisation des acteurs (Mukamurera *et al.*, 2013). Dans ce sens, il pourrait s'avérer judicieux de trouver un équilibre entre des activités obligatoires et facultatives, le tout offrant une certaine latitude pour répondre aux besoins variés des nouveaux enseignants.

L'engagement de la direction et le climat de l'école

Une autre condition importante de réussite d'un PIP relève de l'engagement de la direction ainsi que du climat organisationnel d'une école donnée. La mise en œuvre efficace des initiatives dépend souvent du leadership de la direction (Feiman-Nemser, 2010). La direction influencerait l'expérience d'IP (Duchesne et Kane, 2010) en jouant plusieurs rôles. Plus précisément, elle jouerait le rôle de recruteur (Wood et Stanulis, 2009, 2010) qui établit un premier contact avec le débutant; le rôle de facilitateur en offrant du temps et des ressources (Duchesne et Kane, 2010; Marable et Raimondi, 2007; Wood et Stanulis, 2009, 2010) de même que des occasions de formations (Duchesne et Kane, 2010), et en préconisant une communication adéquate (Duchesne et Kane, 2010); et enfin le rôle de défenseur des débutants (Wood et Stanulis, 2009, 2010) en s'assurant de favoriser leur persévérance dans la profession.

La direction contribuerait aussi à construire une culture de soutien au sein de l'école, c'est-à-dire où l'on favorise l'intégration et l'orientation des nouveaux, où l'on offre du temps pour les nouveaux et les mentors, où l'on privilégie des interactions collégiales et où l'on développe une vision partagée du savoir et de l'enseignement (Wood et Stanulis, 2009, 2010). Moir (2009) parle pour sa part d'une culture d'apprentissage et Weiss et Weiss (1999) d'une culture de l'école centrée sur la collaboration et ouverte à l'apport des débutants. Bickmore et Bickmore (2010) soutiennent qu'un climat d'école sain est essentiel pour la réussite d'un PIP, c'est-à-dire un climat qui combine une certaine cohérence entre les buts et les actions, une collaboration et une collégialité dans l'équipe, des occasions de développement professionnel continu en collaboration, ainsi que des conditions de travail positives caractérisées par un bon soutien administratif, des ressources pour l'enseignement et une participation des enseignants aux prises de décisions.

L'évaluation du programme

Tout bon programme doit également prévoir des moments et des modalités d'évaluation afin de déterminer dans quelle mesure il a été efficace (Martineau et Vallerand, 2007; Mukamurera *et al.*, 2013; Sterling *et al.*, 2001, dans Lamontagne, 2008; Wood et Stanulis, 2009, 2010). Cette étape permet aussi aux acteurs d'assumer adéquatement leurs responsabilités et de rendre des comptes (Moir, 2009). On peut évaluer les retombées du PIP sur l'enseignement et l'apprentissage (Wood et Stanulis, 2009, 2010), vérifier la pertinence des dispositifs, évaluer l'atteinte des objectifs, et valider le taux de satisfaction de tous les acteurs (Boivin et Lamoureux, 2011).

Ainsi, un suivi devrait être fait aux différentes étapes du PIP (Boivin et Lamoureux, 2011; Mukamurera *et al.*, 2013) de diverses façons. Il pourrait par exemple s'agir de démarches de recherches menées

parallèlement à la mise en œuvre des PIP (Sterling *et al.*, dans Lamontagne, 2001; Wood et Stanulis, 2009, 2010), d'outils d'évaluation formative des débutants pour documenter l'impact des dispositifs sur leur pratique (Moir, 2009) ou alors de l'utilisation de divers instruments d'observation et d'évaluation (grilles, questionnaires, etc.) (Boivin et Lamoureux, 2011). Ces instruments devraient s'adresser à tous les acteurs concernés et la démarche d'évaluation devrait permettre de dresser un bilan visant à apporter des améliorations au besoin (Boivin et Lamoureux, 2011).

L'engagement politique et financier

Pour réussir à répondre à toutes ces conditions et soutenir les activités d'IP, d'aucuns soulignent qu'un engagement politique et financier est nécessaire (Arends et Rigazio-DiGillio, 2000). Les politiques peuvent venir soutenir la mise en œuvre pratique des PIP (Moir, 2009). Au sujet du financement, Feiman-Nemser (2010) précise qu'il doit être stable et adéquat, sans quoi, les programmes demeurent dans une situation précaire (AASCU, 2006). En outre, lorsque le financement est laissé seulement aux initiatives locales, peu de ressources sont allouées aux PIP et l'accessibilité est réduite pour les enseignants (Weiss et Weiss, 1999). S'appuyant sur d'autres études, Howe (2006) présente des exemples de coûts d'initiatives visant à soutenir l'IP. En Californie, en 2001, il fallait compter 5 100\$ par débutant (3 000\$ provenant de l'état et 2 100\$ de ressources locales) pour dégager du temps et diminuer la charge de travail pour les deux premières années. Au Japon, en 1997, on comptait environ 12 000\$ pour favoriser l'IP d'un enseignant, ces coûts étant partagés également par les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation. Rappelons néanmoins que selon plusieurs, ces programmes permettent au final d'économiser de l'argent en minimisant les dépenses associées au décrochage professionnel et au roulement du personnel (AASCU, 2006; Bubb et Earley, 2006; Howe, 2006). Au Québec, on peut penser qu'un partenariat entre le MELS, les commissions scolaire et les syndicats pourrait être favorable au développement et à la mise en œuvre des programmes. Par ailleurs, il existe des budgets de perfectionnement conventionnés qui pourraient constituer une des ressources potentielles à envisager.

La concertation et l'implication de tous les acteurs

Enfin, tout cela permet de constater l'importance de la concertation et de l'implication de tous les acteurs concernés par l'insertion des débutants dans la profession enseignante. Les responsabilités doivent être partagées (Arends et Rigazio-DiGilio, 2000; COFPE, 2002) et clairement définies pour chacun (Mukamurera *et al.*, 2013). Le COFPE (2002) de même que Boivin et Lamoureux (2011) offrent d'ailleurs des pistes de responsabilités pour chacun des acteurs impliqués dans le système québécois. Tout le système doit être engagé, et ce, dès la planification du programme (Moir, 2009), et il faut travailler ensemble et se concerter (AASCU, 2006; COFPE, 2002) pour optimiser l'efficacité d'un PIP.

5. Discussion et conclusion

Ce survol de nombreux écrits sur les programmes d'IP permet de constater qu'il existe à l'heure actuelle plusieurs initiatives sur le plan international et que leur ampleur varie en fonction des intentions et des ressources disponibles. Au Québec, il est possible d'affirmer que les efforts se multiplient en ce sens, considérant la diversité des mesures offertes dans un nombre grandissant de commissions scolaires (Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera *et al.*, 2013).

Par ailleurs, au regard des conditions de réussite des PIP que nous venons de présenter, il va sans dire que leur mise en œuvre exige une volonté institutionnelle affirmée et des partenaires bien convaincus (Mukamurera *et al.*, 2013). Au Québec il y a encore des améliorations à apporter pour aller vers une meilleure efficacité des PIP, en vue de retombées significatives pour les individus, le milieu de travail et la profession en général. L'analyse des écrits que nous avons proposée offre d'ailleurs des idées pour favoriser l'amélioration de ces programmes, que ce soit par le financement dédié et adéquat, par la bonification des PIP déjà en place dans les milieux (Shakrani, 2008) ou par la prise en compte des conditions de réussite identifiées par maints auteurs et chercheurs.

S'il est certes important de diversifier les dispositifs d'insertion pour répondre aux divers besoins des enseignants débutants, encore faut-il arrimer ces différentes mesures entre elles afin de favoriser une meilleure cohérence et une complémentarité fructueuse. Aussi, une meilleure diffusion et promotion des PIP offerts paraissent essentielles en vue d'une plus grande mobilisation des recrues et des acteurs du milieu. Par ailleurs, Mukamurera *et al.* (2013) soulignent que le partenariat avec les universités est peu présent dans les programmes actuels et qu'il pourrait être exploité davantage. En outre, les conditions de travail, la charge de travail et la complexité des tâches confiées aux enseignants débutants au Québec méritent aussi une attention particulière pour optimiser et pérenniser l'efficacité et les retombées des PIP (Mukamurera *et al.*, 2013).

Enfin, on ne peut pas nier que plus de recherches sont nécessaires afin de documenter les effets réels des PIP sur l'expérience des débutants (Fantilli et McDougall, 2009), de même que les impacts de ces programmes sur l'efficacité des enseignants, sur l'apprentissage des élèves (AASCU, 2006; Wood et Stanulis, 2009) et sur l'attrait et la rétention des enseignants dans une organisation scolaire ainsi que dans la profession en général.

Références

- American Association of State Colleges and Universities (AASCU). (2006). Teacher induction programs: Trends and opportunities. *Policy Matters*, 3(10).
- Arends, R. I. et Rigazio-DiGilio, A. J. (2000). Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practice., *Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC)* (pp. 24).
- Barlett, L., Johnson, L., Lopez, D., Sugarman, E. et Wilson, M. (2005). *Teacher Induction in the Midwest: Illinois, Wisconsin, and Ohio*. Santa Cruz: New Teacher Center at University of California, Santa Cruz.
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: Beginning teacher's perceptions about their professional development. *Journal of In-Service Education*, 32(4), 411-430.
- Bickmore, D. L. et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1006-1014.

- Boivin, M. et Lamoureux, L. (2011). Un programme pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante : Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 89-104). Anjou, Canada: Les Éditions CEC.
- Bubb, S. et Earley, P. (2006). Induction rites and wrongs: The «educational vandalism» of new teachers' professional development. *Journal of In-Service Education*, 32(1), 5-12.
- California Commission on Teacher Credentialing (CCTC). (1997). *Standards of Quality and Effectiveness for Beginning Teacher Support and Assessment Programs : A Description of Professional Induction for Beginning Teachers* Sacramento, California: California Department of Education.
- Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant (COFPE). (2002). Offrir la profession en héritage: Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2004). *Un souffle nouveau pour la profession enseignante: avis au ministre de l'Éducation*. Québec, Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Corbell, K. A. (2009). Strategies that can reduce new teacher attrition in North Carolina, *Friday Institute White Paper Series*. Raleigh, NC: The William & Ida Friday Institute For Educational Innovation.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'Éducation de McGill*, 45(1), 63-80.
- Fantilli, R. D. et McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and support in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814-825.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE). (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres*, 5, 1-20.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teacher need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple meanings of new teacher induction. Dans J. Wang, S. J. Odell et R. T. Clift (dir.), *Past, Present, and Future Research on Teacher Induction* (p. 15-30). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Fletcher, E. C. J., Chang, J. et Kong, Y. (2008). *Organizational Socialization Applied to Teacher Induction: An Emerging Conceptual Framework*.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey*. Ottawa, Canada: Canadian Association of Immersion Teachers.
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R. et Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23, 775-794.
- Lacaze, D. et Fabre, D. (2005). Présentation du concept de socialisation organisationnelle. Dans O. Delobbe, D. Herrbach, D. Lacaze et K. Mignonac (dir.), *Comportement organisationnel* (Vol. 1: Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Lamontagne, M. (2008). L'insertion professionnelle: les besoins de l'enseignant débutant et les programmes efficaces d'insertion professionnelle, *Rencontre régionale du Comité Insertion Professionnelle de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches*. Québec.
- Leroux, M. (2013). Exploring teacher resilience before and during induction, *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*. San Francisco.
- Marable, M. A. et Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 25-37.

- Martel, R. (2009). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: quelques données statistiques. Québec, Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants: une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 1-8). Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec : Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Québec, Canada: Bibliothèque nationale du Québec.
- Moir, E. (2009). Accelerating Teacher Effectiveness: Lessons Learned from Two Decades of New Teacher Induction. *Phi Delta Kappan*, October 2009 91(2), 14-21.
- Molner Kelley, L. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, Canada: Les Presses de l'université Laval.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndorero, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs *Éducation et formation*.
- Rippon, J. et Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 84-99.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5e éd) (p. 415-444). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Shakrani, S. (2008). *Teacher Turnover: Costly Crisis, Solvable Problem*: Education Policy Center. Michigan State University.
- Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Sterling, H. A., Horn, P. J. et Wong, P. A. (2001). *Effective induction practices for beginning teachers: A literature review*: Arizona Teacher Excellence Coalition (AzTEC).
- Vallerand, A.-C. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle* (thèse de maîtrise non publiée). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement*: Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE).
- Weiss, E. M. et Weiss, S. G. (1999). Beginning teacher induction, *ERIC Digest*.
- Wood, A. L. et Stanulis, R. N. (2009). Quality Teacher Induction «Fourth-Wave» (1997-2006) Induction Programs. *The New Educator*, 5(2009), 1-23.
- Wood, A. L. et Stanulis, R. N. (2010). Components of 1997-2008 teacher induction programs. Dans J. Wang, S. J. Odell et R. T. Clift (dir.), *Past, Present, and Future Research on Teacher Induction*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Annie **Bérubé**
Professeure,
Université du Québec en Outaouais

Julie **Ruel**
Professeure associée à l'université du Québec
en outaouais pavillon du Parc

Johanne **April**
Professeure,
Université du Québec en Outaouais

André C. **Moreau**
Professeur,
Université du Québec en Outaouais

Le lien entre les pratiques de transition, les croyances et le sentiment de préparation des parents et l'adaptation des enfants lors des premiers jours d'école

Résumé

Notre étude examine le premier contact entre la famille et l'école. Des données quantitatives ont été récoltées auprès de 828 parents. Les parents exposés à un plus grand nombre de pratiques de transition considèrent que l'école est bien préparée pour accueillir leur enfant. L'adaptation des enfants en début d'année est reliée aux croyances des parents quant à l'importance de leur implication lors de la transition, à leur sentiment d'être bien préparés et à leur perception que l'école est prête pour la rentrée, mais elle ne présente pas de relation directe avec le nombre de pratiques de transition rapporté.

Mots-clés

Transition, maternelle,
implication parentale, adaptation

Abstract

This study examines the first contact between school and families from parents' perspective. Quantitative data from 828 parents of kindergarten children were analyzed. The number of transitional practices in the school is related to the parents' perception that school is well prepared to welcome their child. However, it is not directly related to children's social adaptation during the first days in school, whereas parent's role construction about the importance of their involvement, their self-efficacy related to school entry and their perception that the school is ready to welcome their child are.

Keywords

Transition, kindergarten, parent involvement,
child adaptation

Chaque année, la transition vers la maternelle représente un défi important pour des milliers d'enfants. Une armée de bouts de chou aura à s'adapter à un nouvel environnement comprenant de nouveaux amis, de nouvelles règles et de nouvelles attentes. L'entrée à l'école exige également une adaptation de la part des parents qui doivent maintenant composer avec un système scolaire que plusieurs perçoivent comme étant imposant et intimidant (Lawson, 2003). Ceux qui avaient l'habitude des services de garde à la petite enfance devront s'adapter à une réalité où les contacts se font plus rares et sont davantage initiés par l'école (Rimm-Kaufman et Pianta, 1999, 2000).

Le passage de l'enfant vers l'école ne va pas sans plusieurs interrogations et inquiétudes de la part des parents. Selon une étude menée auprès de familles d'enfants d'âge préscolaire, 80 % des parents aimeraient en savoir davantage sur les attentes de l'école et 68 % voudraient être informés sur ce qu'ils devraient faire pour mieux préparer leur enfant à cette transition (McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro et Wildenger, 2007).

La mise en place de pratiques transitionnelles a pour but de faciliter le passage de la vie préscolaire à la vie scolaire en assurant, entre autres, une continuité entre les différents milieux de vie que fréquente l'enfant (Jacques et Deslandes, 2002; Pianta, Cox, Taylor et Early, 1999; Ruel, 2011; Ruel, Moreau et Bourdeau, 2008). Les pratiques de transition constituent une première occasion de partager des informations et des expériences communes. Généralement initiées par le milieu scolaire, elles consistent, par exemple, à fournir de l'information aux parents sur l'école, soit par écrit ou lors de rencontres individuelles

Notes de l'auteur

Cet article a reçu le soutien financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

ou de groupe. Des occasions de familiarisation avec le futur environnement scolaire sont également souvent offertes (Ahtola et al., 2011; McIntyre et al., 2007; Pianta et al., 1999).

Plusieurs études ont démontré que la mise en place de nombreuses pratiques transitionnelles a des retombées positives sur le développement scolaire et social des enfants (LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer et Pianta, 2008; Margetts, 2002; Schulting, Malone et Dodge, 2005). La quantité d'activités organisées dans les écoles afin de soutenir l'entrée des enfants à la maternelle est associée à une meilleure réussite des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques à la fin de la première année scolaire (Ahtola et al., 2011). De la même façon, les enfants qui proviennent d'écoles qui mettent en place davantage d'activités autour de la transition présentent moins de problèmes de comportement (Wildenger et McIntyre, 2012).

Les pratiques transitionnelles permettent notamment d'impliquer les parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Plus les familles se sentent invitées par l'école à participer, plus elles s'impliquent, et ce, autant dans les activités à l'école (participation à des événements, des rencontres, du bénévolat) que dans celles réalisées à la maison (lecture, activités éducatives, discussion sur la journée à l'école) (Deslandes et Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005). Rimm-Kaufman et Pianta (2000) ont été les premiers à reconnaître le processus dynamique qui s'amorce lors du passage de l'enfant de l'univers préscolaire au monde scolaire. Les premiers contacts avec le milieu scolaire influencent la relation que l'ensemble des acteurs développera au fil des années (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2004; Jacques et Deslandes, 2002; Powell, Son, File et Froiland, 2012). Une étude de Giallo, Treyvaud, Matthews et Kienhuis (2010) montre que les pratiques de transition permettent aux parents de se sentir mieux outillés pour soutenir leur enfant lors de son entrée à l'école et que cet effet se traduit par une plus grande participation qui se maintient alors que les enfants sont en première année. Il s'agit d'un bénéfice important des pratiques transitionnelles étant donné les nombreuses retombées positives de l'implication parentale sur le développement des enfants (Arnold, Zeljo, Doctoroff et Ortiz, 2007; Cooper, Crosnoe, Suizzo et Pituch, 2010; Galindo et Sheldon, 2012; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen et Sekino, 2004; Powell et al., 2012).

Selon le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) et de Hoover-Dempsey et al. (2005), la motivation des parents à s'impliquer est influencée par quatre déterminants, à savoir : 1) leurs croyances quant à leur rôle; 2) leur sentiment d'efficacité relié à leur implication; 3) les caractéristiques du contexte familial, ainsi que 4) leur perception d'être invités à participer. Les pratiques transitionnelles agiraient sur trois des quatre éléments du modèle en réitérant aux parents que leur rôle dans la préparation de leur enfant pour l'école est important, en leur donnant le sentiment d'être prêts à vivre la rentrée scolaire et en les conviant à s'impliquer. Ainsi, elles permettraient à l'ensemble du noyau familial de trouver sa place dans ce réaménagement que représente l'entrée à l'école.

La présente recherche examine la relation entre les pratiques transitionnelles et les trois déterminants de l'implication parentale du modèle de Hoover-Dempsey et al. (2005). L'étude cherche à vérifier quatre hypothèses : 1) La mise en place de pratiques de transition devrait être associée à une meilleure adaptation des enfants lors des premiers jours d'école; 2) Elles devraient également être en lien avec une plus forte croyance des parents quant à l'importance de leur implication lors de la transition; 3) Elles devraient également favoriser un meilleur sentiment d'efficacité chez les parents qui se sentiront alors aussi mieux préparés pour l'école; 4) Les croyances des parents quant à leur implication et leur

sentiment d'efficacité devraient être en lien avec une meilleure adaptation des enfants lors de la rentrée. Il s'agit d'une première étude exploratoire permettant d'examiner les relations entre ces variables.

Méthodologie

La présente étude s'inscrit dans un projet financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) visant à évaluer les pratiques implantées à la suite de la diffusion du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* créé par le MELS (2010) en collaboration avec le ministère de la Famille et des Aînés et le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. Ce guide vise à soutenir les milieux préscolaires dans la planification de la transition des enfants vers la maternelle.

Participants

Dans le cadre de cette recherche, quatre régions administratives du Québec ont été identifiées pour le recrutement. Une de ces régions est rurale, deux sont semi-rurales et la dernière est une région urbaine. Dix commissions scolaires (CS) ont été recrutées à l'intérieur de ces régions. Considérant que le projet dans son ensemble porte une attention particulière aux pratiques en place dans les milieux défavorisés, les régions sélectionnées devaient répondre au critère d'avoir sur leur territoire au moins trois CS ayant chacune minimalement cinq écoles bénéficiant de la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA).

Dans les écoles participantes, les enfants de la maternelle ont apporté une lettre à la maison invitant leurs parents à participer à l'étude. Les parents ont été sollicités afin de répondre à un questionnaire, soit en version informatisée ou par téléphone.

Au total, 107 écoles réparties dans les CS des quatre régions ciblées ont accepté de participer à l'étude et 828 parents d'enfants de maternelle ont répondu au questionnaire.

Outils

Le *Questionnaire sur les pratiques de transition vers le préscolaire* (Ruel, Moreau, Bérubé et April, 2011) a été construit à partir des principes et des activités suggérés dans le guide (MELS, 2010). Il documente le nombre d'activités en place et les moyens de communication utilisés avant et après la transition, les croyances des parents quant à l'importance de leur implication, le sentiment des parents d'être prêts pour vivre l'entrée de leur enfant à l'école, de même que le degré d'adaptation des enfants lors de leur entrée à l'école.

Nombre de pratiques de transition en place et moyens de communication. Une première échelle a été formée afin de représenter le nombre de pratiques mises en place dans les milieux scolaires pour faciliter le passage des enfants vers la maternelle en vue de la rentrée de 2011. Les parents devaient répondre si oui ou non les activités étaient en place dans leur école (p. ex. : « Avez-vous reçu une lettre de bienvenue et d'informations de la part de l'école avant la rentrée? »). Le score à cette échelle varie entre 0 et 11.

Par la suite, trois échelles ont été calculées en considérant les moyens de communication utilisés pour rejoindre les parents. La première échelle concerne le nombre de moyens de communication utilisés par l'école pour informer les familles du moment de l'admission à la maternelle. Les parents devaient

indiquer si oui ou non ils avaient été informés du moment de l'admission par l'entremise de cinq moyens différents, par exemple, des journaux locaux, de messages envoyés dans le sac d'un frère ou d'une sœur plus vieux, de messages envoyés dans les services de la petite enfance, etc. La deuxième échelle porte sur le nombre de moyens de communication après l'inscription, mais avant la rentrée. Les parents étaient questionnés sur onze moyens différents, alors que la dernière échelle se concentre sur le nombre de moyens de communication utilisés après la rentrée et présente une possibilité d'un score variant entre 0 et 9 moyens de communication.

Croyance des parents quant à l'importance de s'impliquer lors de l'entrée scolaire. Trois questions ont été formulées concernant les croyances des parents quant à l'importance de leur implication lors de la rentrée scolaire de leur enfant. Les parents devaient répondre sur une échelle allant de tout à fait en désaccord (0) à tout à fait d'accord (4) à des items tels que : « L'implication des parents est essentielle pour que l'enfant vive une bonne rentrée scolaire ». L'alpha de Cronbach pour cette échelle se situe à 0,67.

Sentiment des parents d'être prêts pour la rentrée scolaire de leur enfant. Des analyses factorielles à composante principale ont également été effectuées afin de regrouper les éléments concernant le sentiment des parents d'être prêts à vivre l'entrée de leur enfant en milieu scolaire. Les questions étaient placées sur une échelle de type Likert à quatre points allant de tout à fait en désaccord (0) à tout à fait en accord (3) (p. ex. « Mon enfant était bien préparé à vivre cette transition; J'étais, comme parent, bien préparé à vivre cette transition; L'enseignant était prêt à accueillir tous les enfants... »). Cette section du questionnaire était composée de six questions. La structure factorielle indique la présence de deux facteurs, à savoir le sentiment des parents que leur famille est prête et le sentiment des parents que le milieu scolaire est prêt (comprenant la préparation de l'école, de l'enseignant et du service de garde). Tous les facteurs possèdent une valeur propre supérieure à 1 et ils expliquent chacun au moins 15 % de la variance. Les alpha de Cronbach des deux échelles se situent à 0,74 et 0,83 respectivement.

Adaptation des enfants lors de la rentrée scolaire. Les dernières questions concernent le degré d'adaptation de l'enfant au moment de son entrée à l'école. Les répondants devaient indiquer sur une échelle de type Likert à quatre points allant de pas du tout (0) à beaucoup (3) dans quelle proportion les comportements énumérés décrivaient ceux de leur enfant au moment de la rentrée scolaire. Parmi les comportements énumérés se trouvent des comportements démontrant soit une bonne adaptation de l'enfant à l'école (émotions positives) ou une adaptation plus difficile de l'enfant à l'école (émotions négatives) (ex. joyeux, enthousiaste, fier, nerveux, triste, désorienté...). Les analyses factorielles à composante principale ont été réalisées. Une rotation des axes de type Varimax a été appliquée à la matrice factorielle originale afin d'en faciliter l'interprétation. Chaque facteur possède une valeur propre supérieure à 1,50 et explique au moins 24 % de la variance. Les dimensions dégagées ont trait, d'une part, aux émotions positives chez les enfants et, d'autre part, aux émotions négatives vécues en début d'année. L'examen de la consistance interne a révélé un alpha de Cronbach se situant à 0,75 et 0,79 respectivement.

Résultats

Analyses descriptives

D'abord, au niveau des analyses descriptives, les parents indiquent que l'école de leur enfant a mis en place en moyenne près de six pratiques transitionnelles afin de faciliter l'entrée des enfants à la maternelle (les moyennes et les écarts-types sont présentés dans le tableau 1). Ainsi, la presque totalité des répondants mentionne la présence d'une rentrée progressive où les premières journées sont moins longues et les enfants moins nombreux en classe. De la même façon, presque tous les parents ont reçu une lettre de bienvenue les informant sur la rentrée scolaire. Ces deux pratiques sont mentionnées par respectivement 93,1 % et 92,3 % des répondants. Un peu plus des trois quarts des parents ont quant à eux été invités à participer à une rencontre de groupe avant le début des classes (76,9 %). Finalement, un peu plus de la moitié des parents ont été invités à visiter l'école lors d'une journée porte ouverte avant le début de l'école (51 %).

Au niveau des communications, les parents indiquent avoir été informés du moment de l'admission des enfants à la maternelle soit par les journaux locaux ou par l'entremise d'un message envoyé par un frère ou une sœur plus vieux fréquentant l'école (35,7 % et 33,7 % respectivement). Fait surprenant, 10 % des parents mentionnent ne pas avoir reçu d'informations concernant l'inscription. Ces répondants mentionnent avoir connu la date d'inscription soit grâce à du bouche-à-oreille ou à la suite de démarches personnelles, le plus souvent en appelant ou en se rendant à l'école pour obtenir l'information. En moyenne, les parents ont reçu l'information concernant la date d'admission des enfants à l'école par un seul moyen de communication.

Entre le moment de l'inscription et le début des classes, le nombre de communications augmente. Les parents sont alors contactés selon, en moyenne, deux modes différents de communication. La majorité d'entre eux reçoivent une lettre postale (86,8 %). Un peu plus du tiers disent avoir reçu une invitation pour une rencontre de groupe et un peu plus du quart ont reçu un appel téléphonique de la part de l'école (36,7 % et 26,2 %).

Enfin, une fois que les enfants fréquentent l'école, le nombre de moyens de communication utilisé s'établit à 4,3 modes en moyenne. Les modes de communication après la rentrée deviennent plus individualisés, même si les communications de groupe demeurent. L'utilisation de l'agenda de l'enfant, des lettres ou notes individualisées, du téléphone sont autant de modes de communication individualisés que l'école utilise pour rejoindre les parents (rapportés par 72,8 %, 68,5 % et 55,4 % des parents respectivement).

Pour ce qui est des croyances des parents quant à l'importance de leur implication lors de la transition, ceux-ci considèrent leur présence et leur participation comme étant très importantes. Par ailleurs, les parents ont le sentiment d'être bien préparés pour l'entrée de leur enfant à l'école. Ils considèrent également que l'école est bien préparée pour l'arrivée des élèves de maternelle.

Finalement, les dernières échelles concernent l'adaptation des enfants au moment de la rentrée scolaire. Les données indiquent que lors des premiers jours de classe, les enfants vivent en moyenne davantage d'émotions positives que négatives.

Analyses corrélationnelles

Des corrélations de Pearsons ont été calculées pour les neuf facteurs formés à l'aide du questionnaire (tableau 1).

Tout d'abord, le nombre de pratiques transitionnelles identifiées par les répondants est en lien avec le sentiment des parents que l'école est prête pour la rentrée scolaire ($r = 0,16, p < ,00$). De la même façon, le nombre de modes de communication utilisés par le milieu scolaire laisse aux parents le sentiment que l'école est bien préparée pour l'entrée de leur enfant à la maternelle, comme en témoignant la force des corrélations pour les modes de communications avant l'inscription ($r = 0,89, p < ,00$) après l'inscription ($r = 0,71, p < ,00$) et après la rentrée scolaire ($r = 0,84, p < ,00$). Les modes de communication utilisés par l'école après l'inscription et après le début des classes sont également en lien avec le nombre de pratiques de transition rapportées ($r = 0,30, p < ,00$; $r = 0,12, p < ,00$). Ainsi, les parents qui indiquent que l'école a mis en place plusieurs pratiques de transition ou qui peuvent identifier plusieurs modes de communication utilisés par l'école avant et après la rentrée scolaire considèrent l'école de leur enfant comme étant prête à accueillir les enfants de la maternelle.

Par ailleurs, les croyances des parents quant à l'importance de leur implication dans la transition de leur enfant vers l'école sont reliées au sentiment des familles d'être bien préparées ($r = 0,15, p < ,01$), de même qu'à leur perception que l'école est prête pour l'arrivée des enfants ($r = 0,22, p < ,01$). Le sentiment des familles d'être bien préparée pour la rentrée scolaire est également associé au degré de préparation perçu des milieux scolaires ($r = 0,37, p < ,00$). Cependant, les croyances des parents et leur sentiment d'être prêts pour l'entrée à l'école ne sont pas reliés de manière significative au nombre de transitions rapporté.

Finalement, il apparaît que les émotions positives des enfants en début d'année sont significativement reliées à la croyance des parents quant à l'importance de leur implication lors de la rentrée ($r = 0,13, p < ,01$), au sentiment des familles d'être bien préparées ($r = 0,29, p < ,00$), de même qu'à la perception du degré de préparation de l'école ($r = 0,16, p < ,00$). De la même façon, le nombre de moyens de communication utilisés pour rejoindre les parents avant l'inscription des enfants à l'école est relié aux émotions positives des enfants en début d'année ($r = 0,08, p < ,05$). Ainsi, la rentrée scolaire est vécue de manière plus positive par les enfants lorsque les parents se sentent prêts à vivre la transition, qu'ils croient que leur implication lors de la rentrée est importante, que l'école est perçue comme étant prête à accueillir les enfants ou lorsque les moyens de communication utilisés avant l'inscription sont plus nombreux.

Du côté des émotions négatives vécues par l'enfant en début d'année scolaire, celles-ci sont négativement reliées au sentiment de préparation des parents, de même qu'à la perception des parents du degré de préparation des écoles ($r = -0,28, p < ,00$ et $r = -0,12, p < ,01$). Les parents qui rapportent que leur enfant a manifesté des émotions négatives durant la rentrée scolaire se sentaient moins bien préparés à la transition scolaire et ils percevaient l'école comme étant moins prête à accueillir les enfants.

Tableau 1

Matrice des corrélations de Pearsons pour les variables à l'étude, ainsi que les moyennes et les écarts-types de chaque facteur.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Communication avant l'inscription	--	0,31**	0,14**	0,08*	0,01	0,03	0,09*	0,06	-0,03
2. Communication après l'inscription		--	0,27**	0,03	0,00	-0,02	0,07*	0,30**	0,00
3. Communication après la rentrée scolaire			--	0,04	0,06	0,04	0,08*	0,12**	0,02
4. Émotions positives				--	-0,41**	0,29**	0,16**	0,02	0,13**
5. Émotions négatives					--	-0,28**	-0,12**	-0,04	0,04
6. Sentiment des parents d'être bien préparés pour l'entrée à l'école						--	0,37**	0,06	0,15**
7. Sentiment que l'école est prête							--	0,16**	0,22**
8. Nombre de pratiques de transition								--	0,06
9. Croyances quant à l'implication parentale									--
Moyenne	1,34	2,13	4,27	2,4	0,65	2,63	2,7	5,83	2,81
Écart-type	0,88	1,31	1,64	0,61	0,53	0,5	0,44	1,67	0,34

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Discussion

La présente étude examinait les liens entre les pratiques transitionnelles utilisées par les écoles, la croyance des parents quant à l'importance de leur implication lors de cette période, leur sentiment d'être prêts pour la rentrée scolaire et l'adaptation des enfants lors des premiers jours en classe. Les composantes examinées permettent d'établir des liens entre les pratiques de transition et les émotions vécues par les enfants en début d'année, mais également avec différentes composantes reconnues comme importantes dans le choix des parents de s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005).

Ainsi, les analyses montrent d'abord que les parents sont conscients des activités mises en place par le milieu scolaire pour faciliter l'arrivée des enfants. Les données indiquent que les écoles sollicitent d'abord les familles en groupe et que les contacts individualisés se font une fois les classes débutées. Ces données sont conformes à celles des études effectuées au cours des dernières années (Early, Pianta, Taylor et Cox, 2001; LoCasale-Crouch et al., 2008; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Il est à noter que peu de moyens sont utilisés afin d'informer les parents sur les dates d'admission de leur enfant à l'école. Les parents ont reçu l'information par le biais d'un seul moyen de communication et 10 % des parents ont dû faire des démarches par eux-mêmes pour connaître le moment où ils devaient inscrire leur enfant à l'école. Ce manque de communication pourrait nuire à la nouvelle relation qui se bâtit entre les parents et l'école, puisque certains parents pourraient alors ne pas avoir les informations en main pour se sentir prêts à accompagner leur enfant vers l'école. De plus, pour plusieurs familles il s'agit d'une première invitation de la part du milieu scolaire.

Par ailleurs, contrairement à d'autres recherches, le nombre de pratiques transitionnelles perçu par les familles n'est pas relié de manière significative à l'adaptation des enfants (par exemple les études de LoCasale-Crouch et al., 2008 ou de Wildenger et McIntyre, 2012). Par contre, elles sont en lien avec le sentiment des parents que l'école est prête à accueillir leur enfant. Ce sentiment est lui relié aux croyances des parents quant à l'importance de leur implication lors de la transition vers l'école, de même qu'à leur sentiment d'être prêts pour la rentrée scolaire. Ces trois facteurs sont eux reliés à l'adaptation des élèves en début d'année. Les pratiques de transition agiraient donc de façon indirecte en soutenant d'abord les parents qui auront à leur tour une influence sur l'expérience des enfants lors de la rentrée.

Ces résultats vont dans le même sens que les données de la recherche de Schulting et al. (2005). Dans cette étude, les pratiques transitionnelles sont associées à la réussite des enfants, parce qu'elles permettent d'inviter les parents à s'impliquer autant à l'école et qu'à la maison, et ce, dès le début du parcours scolaire. De la même façon, la recherche de Galindo et Sheldon (2012) montre que les efforts de l'école pour rejoindre et mobiliser les familles avant la rentrée scolaire sont associés à une plus grande implication des parents à l'école et que ce sont les enfants dont les parents sont les plus impliqués qui obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques et en français. Les pratiques transitionnelles pourraient donc agir d'abord et avant tout sur les déterminants de la motivation des parents à s'impliquer qui en retour assureraient aux enfants une plus grande présence parentale dans leur vie scolaire. Ces données appuient donc l'importance de soutenir la préparation de l'ensemble de la famille pour une entrée à l'école réussie.

Il s'agit ici d'un premier regard sur une situation qui demande encore beaucoup d'investigations. Les analyses actuelles sont des analyses corrélationnelles qui ne permettent pas d'établir des relations de cause à effet entre les différentes variables. Différentes analyses sont nécessaires dans l'avenir afin de vérifier si, par exemple, certains facteurs jouent un rôle modérateur ou médiateur entre la préparation des différents milieux et l'adaptation des enfants.

De même, les résultats présentés dans cet article représentent les réponses de tous les parents questionnés, sans distinguer le statut de leur école, les besoins particuliers de leurs enfants, leur provenance (milieu fréquenté l'année avant la rentrée à l'école). Il serait intéressant de considérer ces aspects dans les études à venir. De même, davantage d'études sont nécessaires afin de mieux comprendre comment les pratiques de collaboration entretenues entre tous les services à la petite enfance, les milieux préscolaires et les parents contribuent aussi à l'adaptation mutuelle école-famille-communauté. Ces considérations répondent aux impératifs d'une transition écologique (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) et à l'importance d'assurer la continuité éducative (Ruel et al., 2008).

D'autres recherches sont également nécessaires afin de mieux comprendre quelles sont les répercussions à long terme des pratiques transitionnelles. De plus en plus d'études soutiennent les effets des pratiques transitionnelles sur le développement des enfants en première année (Ahtola et al., 2011; LoCasale-Crouch et al., 2008). De la même façon, les études qui suggèrent que la préparation des familles à la transition est associée à davantage d'implication parentale ont suivi les enfants jusqu'en première année (Giallo et al., 2010). Les recherches futures devront s'intéresser aux répercussions à plus long terme des pratiques de transition autant sur l'enfant que sur les comportements parentaux.

Références

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. et Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295-302. doi:10.1016/j.ecresq.2010.12.002
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L. et Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M.-A. et Pituch, K. A. (2010). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of Family Issues*, 31(7), 859-883. doi:10.1177/0192513x09351515
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. doi:10.7202/012675ar
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C. et Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206. doi:10.1023/a:1026503520593
- Galindo, C. et Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103. doi:10.1016/j.ecresq.2011.05.004
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J. et Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1-17. Repéré à http://www.newcastle.edu.au/Resources/Research%20Centres/SORTI/Journals/AJEDP/Vol%2010/V10_giallo_et_al.pdf

- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. Repéré à <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers/1997.pdf>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. et Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. Repéré à <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers/Hoover-Dempsey2005.pdf>
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille : Actes du 6^e symposium de recherche sur la famille* (p. 247-260). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lawson, M. A. (2003). School-Family Relations In Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133. doi: 10.1177/0042085902238687
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. et Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124-139. doi:10.1016/j.ecresq.2007.06.001
- Margetts, K. (2002). Transition to school: Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114. doi:10.1080/13502930285208981
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D. et Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88. doi:10.1007/s10643-007-0175-6
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L. et Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377. doi:10.1002/pits.10163
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. et Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71-86. doi:10.2307/1002162
- Powell, D. R., Son, S.-H., File, N. et Froiland, J. M. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children's academic outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(2), 276-300. doi:10.1086/667726
- Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28(3), 426-438.
- Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. doi:10.1016/S0193-3973(00)00051-4
- Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers* (Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/4192/1/D2192.pdf>
- Ruel, J., Moreau, A. C., Bérubé, A. et April, J. (2011). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire. Évaluation du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Gatineau, QC : Université du Québec en Outaouais.
- Ruel, J., Moreau, A. C. et Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48. Repéré à http://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/05/RUEL_v19.pdf
- Schulting, A. B., Malone, P. S. et Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental psychology*, 41(6), 860-871. doi:10.1037/0012-1649.41.6.860
- Wildenger, L. K. et McIntyre, L. L. (2012). Investigating the relation between kindergarten preparation and child socio-behavioral school outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 169-176. doi:10.1007/s10643-012-0509-x

Perceptions d'enseignants d'éducation physique et à la santé sur les relations entretenues avec leurs élèves en contexte de l'assignation pluriannuelle

Jean-François **Desbiens**
Professeur titulaire,
Université de Sherbrooke



Carlo **Spallanzani**
Professeur titulaire,
Université de Sherbrooke



Jean-Sébastien **Tourigny**
Professeur d'éducation physique
à la commission scolaire régionale de Sherbrooke

Résumé

Cette recherche qualitative réalisée auprès de quatre enseignants d'éducation physique et d'un directeur adjoint d'une école secondaire visait à expliquer comment une formule d'encadrement appelée assignation pluriannuelle (AP) a été introduite et appliquée au fil des ans et comment les acteurs scolaires interrogés perçoivent son influence sur les relations entre enseignants et élèves. Les résultats indiquent que l'adoption de cette formule s'est faite d'une manière intuitive sous l'impulsion d'un des enseignants. Ils montrent également que l'AP est une formule qui peut contribuer à créer un environnement d'apprentissage favorable à la réussite éducative et scolaire des élèves.

Mots-clés

encadrement pédagogique, assignation pluriannuelle, éducation physique et à la santé, relations interpersonnelles, climat

Introduction

Nous traitons ici d'une formule d'encadrement appelée assignation pluriannuelle (AP) ou plus communément *looping* (Desbiens, 2003). Partant de l'expérience vécue pendant plus de vingt ans par les enseignants d'un département d'éducation physique et à la santé de même que par une direction d'établissement d'une école secondaire, nous décrivons d'abord comment cette formule d'encadrement a été adoptée puis appliquée concrètement. Ensuite, à l'aide des témoignages obtenus, nous illustrons la conviction affirmée par les participants selon laquelle l'AP peut contribuer à l'établissement de relations humaines productives et durables avec les élèves.

Problématique

Selon le rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (GAPRSQ, 2009), le Québec se classe au neuvième rang des dix provinces canadiennes sur le plan du taux de diplomation. Seulement 69 % des élèves obtiennent un diplôme d'études secondaires avant l'âge de vingt ans. La valorisation des études, les aspirations professionnelles et scolaires, le travail rémunéré, la faible performance scolaire, la qualité des relations maître-élève et du climat en classe ainsi que dans l'école figurent parmi les principaux facteurs de risque du décrochage scolaire au secondaire (GAPRSQ, 2009). Selon Richard, Dufour et Roy (2004), les élèves qui ont l'occasion d'entretenir des liens plus personnels avec les enseignants qu'ils côtoient quotidiennement semblent s'engager dans la vie de l'école, s'intéresser aux études, développer un sentiment d'appartenance. Peu importe la nature des activités, la plupart des élèves apprécient l'engagement et la disponibilité des enseignants. Ces derniers sont parfois les seuls adultes capables d'offrir du soutien

et d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou de comportement (Kennedy et Kennedy, 2004). Pianta (2006) souligne d'ailleurs que les élèves qui reçoivent du soutien de la part de leurs enseignants montrent un plus haut degré de compétence sociale dans leurs relations avec leurs pairs de même qu'avec les adultes de l'école, ils sont plus engagés dans des réseaux de soutien, manifestent moins de problèmes de comportements et se montrent davantage orientés vers la réussite et vers la performance.

Du côté des enseignants, la relation avec les élèves est marquée par des tensions et des joies (Tardif et Lessard, 1999). Si leurs préoccupations pratiques les plus importantes sont d'assurer un bon climat dans la classe, de favoriser le développement de compétences et de préparer les élèves à être des citoyens responsables (Canisius-Kamansi et al., 2008; Desbiens, Paré, Spallanzani, Beaudoin et Turcotte, 2013), pour nombre d'entre eux, enseigner exige aussi de s'engager avec les élèves sur le plan affectif afin de les appuyer dans leur développement et de faire éclore leur potentiel (Tardif et Lessard, 1999).

L'assignation pluriannuelle : une façon d'améliorer la réussite et les relations entre enseignants et élèves

L'assignation pluriannuelle (AP) peut être considérée comme une pratique d'encadrement au sens où elle participe de l'organisation des relations entre les adultes de l'école, les élèves et leurs parents pour la tenue d'activités éducatives qui favorisent la réussite, le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école, le dépistage de situations problèmes et le développement d'une culture d'établissement (Richard et al., 2004). L'encadrement comporte trois volets indissociables : social, personnel et pédagogique. L'encadrement social et l'encadrement personnel concernent à la fois la réussite scolaire et éducative alors que l'encadrement pédagogique touche de plus près la réalité des classes et s'intéresse davantage à la réussite scolaire. Ce dernier type comprend des mesures comme le titulariat, le tutorat, le mentorat. Richard et al. (2004) soulignent qu'il peut également s'agir de mesures qui touchent l'organisation scolaire, le regroupement des élèves par année d'études, la constitution d'équipes restreintes d'enseignants travaillant en équipes, se répartissant les tâches, se concertant et assumant la responsabilité d'un ou de plusieurs groupes. Selon ce qui précède, nous pensons légitime d'associer plus étroitement l'AP à l'encadrement pédagogique bien que nous reconnaissons que la problématique de l'encadrement doit être considérée dans son ensemble.

Les enseignants qui travaillent dans le cadre de l'AP accompagnent leurs élèves lorsqu'ils passent à une classe supérieure (Hegde et Cassidy, 2004). L'assignation peut être de deux années consécutives ou plus avec les mêmes élèves. Ainsi, cette pratique d'encadrement et d'accompagnement des élèves apparaît compatible avec l'esprit des cycles d'apprentissage (Gather-Thurler, 2005; Lessard, 2005; Tardif, 2000). Le but déclaré de l'AP est de créer un environnement d'apprentissage qui apporte sécurité et soutien aux élèves en vue de leur réussite (Caauwe, 2009; Franz et al., 2010). Plusieurs pays (ex. : Japon, Suède, Israël, Italie, Allemagne, Finlande) utilisent l'AP depuis plusieurs décennies (Hegde et Cassidy, 2004). Dans l'éducation Waldorf qui prend son essor en Allemagne après la Première Guerre mondiale, l'AP est vue comme un mode d'encadrement qui, suivant l'esprit de Rudolf Steiner, évoque spontanément une démarche de cheminement de l'enseignant avec sa classe.

Les travaux de recherche sur l'AP sont fortement teintés par le militantisme. On retrouve cependant de plus en plus de recherches rigoureuses, mais elles sont très majoritairement américaines. Aucune ne porte sur l'éducation physique et à la santé.

La présence en classe est un indicateur très important de l'engagement dans les études. Cistone et Shneyderman (2004) ont constaté que l'AP a un effet positif sur la fréquentation scolaire des élèves du primaire. En effet, ceux évoluant en AP ont amélioré leur taux de présence en classe à mesure qu'ils avançaient dans leur scolarité alors que celui des élèves inscrits en parcours traditionnel a plutôt tendu à se détériorer. Rappa (1993) rapporte un constat semblable chez des élèves du primaire et du début du secondaire alors que la fréquentation des élèves en AP s'est accrue de 5,2 % entre la deuxième et la huitième année.

Reynolds, Barnhart et Martin (1999) soutiennent pour leur part que l'AP constitue un moyen de solutionner le dilemme posé par le redoublement et la promotion d'élèves faibles en permettant à ces derniers de poursuivre et de consolider leurs apprentissages sur une plus longue période de temps, sans vivre les inconvénients associés au redoublement (Crahay, 1998). Les constats de Cistone et Shneyderman (2004) et de Rappa (1993) au primaire et au début du secondaire tendent à confirmer cette position. Les premiers ont montré que les élèves inscrits en AP étaient 3,53 fois plus susceptibles d'être promus à l'année suivante que les élèves inscrits en parcours régulier alors que le second rapporte une diminution de 43 % du taux de redoublement des élèves en AP.

L'AP est perçue par les directions d'établissement et les enseignants comme une façon de faciliter la gestion de classe au début de la seconde année du cycle. En effet, les enseignants et les élèves du primaire et du début du secondaire partent sur des bases établies puisqu'il y a continuité en ce qui a trait aux attentes, aux règles de vie et aux routines (Caauwe, 2009; Franz et al., 2010; Kerr, 2002) et que les élèves sont moins craintifs, voire anxieux. Ainsi, des enseignants estiment gagner un temps appréciable au début de chaque nouvelle année avec un même groupe parce que la période d'apprivoisement mutuel est écourtée (Caauwe, 2009).

A great deal of time is spent each school year in the "getting to know you" process. Time normally dedicated to this relationship building is reduced when looping. George and Lounsbury (2000) and George and Shewey (1997) studied long-term teacher-student and teacher-parent relationships. They found that all looping participants agreed a greater sense of community developed as time progressed. (Franz et al., 2010, p. 300)

Une nette majorité des répondants à l'étude de Cistone et Shneyderman (2004) pensent en outre que l'AP permet d'établir de bonnes relations de travail alors que la presque totalité des répondants estime que dans l'ensemble, cette formule mène à une efficacité accrue du processus d'enseignement-apprentissage. Des recherches comparatives réalisées auprès d'élèves en début du cycle secondaire tendent également à montrer que l'environnement d'apprentissage offert par l'AP conduit au développement à long terme de relations enseignants-élèves menant vers une plus grande réussite scolaire notamment en mathématiques du côté des filles (Franz et al., 2010). D'autre part, en compréhension en lecture de même qu'en application de connaissances mathématiques, par exemple, les élèves évoluant dans le contexte de l'AP ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux d'élèves évoluant dans des parcours traditionnels (Cistone et Shneyderman, 2004).

Looping Sample, as a group, scored significantly higher on the reading comprehension section of the FCAT than did student in the Matching Sample. [...] Furthermore, the students in the Looping Sample consistently outperformed the students in the Matching Sample on the reading comprehension section of the FACT across the different grade levels [...] Moreover, students in the Looping Sample outperformed their peers in the Matching Sample on the mathematics application section of the FACT across all grades levels... (Cistone et Shneyderman, 2004, p. 53-54)

Les principaux désavantages de l'AP se regroupent selon quatre dimensions. La première a trait à la préparation professionnelle pour intervenir dans ce contexte. Franz et al. (2010) sont d'avis que l'insuffisance de la formation par rapport aux particularités de l'AP et l'inexpérience en enseignement peuvent se traduire par des difficultés à planifier des activités de formation en raison d'une moindre maîtrise des curricula d'une ou de plusieurs des années du parcours et d'un répertoire moins riche de stratégies efficaces de gestion de classe. La seconde concerne les préférences et l'aisance des enseignants avec certaines populations d'élèves (Hegde et Cassidy, 2004) que ce soit en raison de l'âge ou de leurs besoins socio-scolaires particuliers. La troisième a trait aux relations humaines. L'AP mène vers la création de liens très étroits entre les élèves de même qu'entre ces derniers et les enseignants. S'insérer dans un environnement de ce type peut s'avérer difficile tout comme le quitter peut générer de l'inconfort et même de l'anxiété de séparation (Hegde et Cassidy, 2004). De plus, il survient parfois des conflits interpersonnels insolubles dans le temps entre parents et enseignants de même qu'entre élèves et enseignants attribuables à différents facteurs, dont la perception d'inefficacité d'un enseignant donné ou le manque de compatibilité entre son style d'enseignement et le style d'apprentissage d'un élève (Franz et al., 2010). Enfin, la quatrième dimension touche les limites que peuvent manifester certains enseignants dans des matières scolaires qui peuvent générer à la longue des effets négatifs sur l'apprentissage des élèves (Cistone et Shneyderman, 2004).

Questions de recherche

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche exploratoire sur l'AP dans le contexte de l'enseignement en éducation physique et à la santé au niveau secondaire. Les deux questions suivantes ont orienté notre recherche.

1. Comment l'AP a-t-elle été introduite et appliquée au fil des ans au sein du département ciblé?
2. Comment les enseignants d'éducation physique et à la santé ainsi que la direction d'établissement perçoivent-ils l'influence de l'AP sur les relations entre enseignants et élèves?

Méthodologie

Notre investigation a eu lieu dans une école qui utilise la formule de l'AP depuis un peu plus de 25 années sur une base concertée et partagée par l'ensemble des enseignants de ce département plutôt que par obligation pratique¹. Cette école située dans une municipalité rurale de l'Estrie accueillait environ 1100 élèves des deux sexes de secondaire I à V.

Les données ont été colligées par le biais d'entrevues semi-dirigées enregistrées sur bande audio auprès de quatre enseignants d'éducation physique à temps plein (Régis, Jacques, Roger et Jean-Benoît [pseudonymes]) dont l'expérience varie entre 14 et 32 ans. Une entrevue a également été menée selon le même schéma d'entrevue auprès du directeur adjoint (Denis [pseudonyme]) qui a cumulé neuf années à ce titre dans cette école.

Les données suscitées obtenues (Van der Maren, 1995) ont été transcrites intégralement afin de réaliser une analyse de contenu des données textuelles en s'inspirant de la procédure proposée par Cresswell (1994). Un premier analyste a révisé le verbatim de toutes les entrevues pour s'imprégner de leur contenu. Il a identifié des thèmes correspondant au schéma d'entrevue ainsi que des thèmes émergents et en a fait une liste. Les thèmes ont ensuite été regroupés, hiérarchisés et définis. Un second analyste a ensuite collaboré avec le premier afin de clarifier le sens des éléments identifiés et a confronté l'ébauche de grille d'analyse avec les données textuelles. Cette confrontation de l'outil avec le matériel brut a conduit à plusieurs épisodes de raffinement et de corrections jusqu'à ce que la grille devienne stable. Le premier analyste a alors procédé à un codage répété à une semaine d'écart de 40 extraits d'entrevue identifiés durant les étapes préliminaires, choisis au hasard parmi les différentes catégories et rassemblés dans un document de travail. Ce premier test de fidélité intrajuge réalisé selon le protocole décrit par Fortin (2010) a permis d'obtenir un pourcentage d'accord s'élevant à 85,0 %. Un test de fidélité interjuges a ensuite été réalisé sur les mêmes 40 extraits. Le pourcentage de fidélité obtenu s'est élevé à 87,5 %. Une fois ces résultats obtenus, le premier analyste a entrepris le codage final des entrevues, procédé à l'extraction des unités de sens de même qu'à leur classement dans chacune des catégories et sous-catégories.

Résultats

Nous entamons cette section en décrivant comment est appliquée concrètement la formule de l'AP et comment cette formule marque l'organisation du travail des enseignants du département d'éducation physique ciblé. Ensuite, nous présentons les perceptions des participants interrogés en ce qui concerne l'influence de l'AP sur les relations entre enseignants et élèves.

1 En éducation physique et à la santé, des formules pouvant s'apparenter à l'AP sont retrouvées assez couramment au Québec particulièrement au primaire de même que dans les écoles secondaires où l'on compte peu d'élèves.

Comment l'AP a-t-elle été introduite et appliquée au fil des ans au sein du département ciblé?

Régis, le doyen du département, a proposé, au début des années 1980, de suivre durant tout son parcours scolaire l'un de ses groupes de secondaire I. Après consultation des collègues, l'AP a été mise sur pied et proposée à la direction d'établissement qui a alors accepté de prolonger l'expérience.

C'était un groupe avec lequel je m'entendais très bien que j'ai eu en secondaire I, il y a à peu près vingt-cinq ou vingt-six ans. J'avais le goût de continuer avec ces gens-là. Je l'ai proposé à mes confrères à ce moment-là. Quelques-uns ont embarqué. Ces confrères-là ne sont plus ici actuellement. (Régis, lignes 73-76)

Signalons que le département d'éducation physique et à la santé fait bande à part depuis ce temps puisqu'il est le seul de l'école et même de toute la commission scolaire à utiliser l'AP. L'existence et la pérennité de l'assignation pluriannuelle semblent reposer sur le désir de l'ensemble de l'équipe d'enseignants d'éducation physique de s'y investir et des retombées favorables qu'elle semble entraîner, mais elles dépendent également de l'adéquation de la configuration des horaires de cours.

Bien, comme je t'ai dit tantôt, nous autres c'est juste une question d'horaire... Il ne faut pas que tu prévoies deux groupes du même niveau en même temps. C'est la seule condition pour que ça marche. Après ça, ça va aller tout seul. Si tu prévois deux groupes en même temps, oublie ça : ça marche pas. (Régis, 293-296)

Retenons donc que tant que cette exigence ne crée pas trop de difficultés sur le plan administratif, l'application de l'AP dans ce département demeure une formule viable.

Initialement, les boucles (*loops*) ou cycles étaient d'une durée de cinq ans. Un enseignant prenait en charge tous les élèves de secondaire 1 et les accompagnaient jusqu'en secondaire V, dernière étape avant la formation au collège ou au secteur professionnel. Après quelques années de ce régime, il est apparu que tous les enseignants n'avaient pas les mêmes dispositions face aux élèves plus jeunes. De plus, comme ceux-ci arrivent en secondaire I avec des capacités hétérogènes et en provenance de plusieurs écoles primaires, il est apparu utile de les exposer aux mêmes bases afin qu'ils puissent plus facilement suivre le programme en séquences mis sur pied par l'équipe d'enseignants. Il s'est également imposé que tous les nouveaux élèves reçoivent des informations cohérentes quant aux modes de fonctionnement préconisés en éducation physique dans cette école. Parce qu'il se montrait plus patient avec les élèves moins matures et autonomes, Jean-Benoît a été désigné pour les aider à démarrer du bon pied. Il n'est pas clair comment s'est négocié entre les enseignants de l'équipe et la direction d'établissement cet aménagement de tâche.

[...] on s'est aperçu que ça prenait quelqu'un qui était relativement patient avec les plus jeunes. Les plus jeunes qui nous arrivaient manquaient beaucoup de maturité par rapport à l'ancien système où ils faisaient leur septième année au primaire. Maintenant, ils en font seulement que six. Donc, patience, longueur de temps. Finalement, il fallait aussi s'adonner avec les jeunes. Certains profs travaillaient beaucoup plus avec du deuxième cycle qu'avec du premier cycle et quand ils ont vu que j'étais plus patient puis que je m'adonnais mieux avec les jeunes bien, ils m'ont placé là. C'est-à-dire que moi, j'enseigne en secondaire un d'une façon systématique et à chaque année, je ne monte pas avec mes élèves. J'essaie, après en avoir discuté avec mes collègues, de les partir d'une façon uniforme entre guillemets. (Jean-Benoît, lignes 1113-1121)

Au moment de réaliser l'entrevue, cela faisait déjà 15 ans qu'il n'intervenait qu'auprès des élèves de secondaire I. Depuis ce temps, les boucles effectuées par les autres enseignants sont de trois ou quatre ans selon la taille des cohortes.

Comment les enseignants d'éducation physique et la santé ainsi que la direction d'établissement perçoivent-ils l'influence de l'AP sur les relations entre enseignants et élèves?

Le thème des relations entre enseignants et élèves touche explicitement le désir exprimé par les enseignants répondants de se donner des conditions pour développer des relations humaines plus approfondies avec les élèves sous leur responsabilité. Ils disent chercher à établir un climat permettant à tous, enseignants comme élèves, d'être à l'aise, de développer une connaissance réciproque qui conduit à l'établissement de relations de confiance mutuelle. Voici comment Roger et Régis expriment cette préoccupation d'établir avec leurs élèves une relation de confiance durable mais qui, parfois, peut s'avérer contraignante.

Bien, on se disait que deux périodes sur neuf jours pour rencontrer nos élèves, entrer en relation avec eux, voir leur progression, des choses comme ça, on trouvait que ce n'était pas beaucoup. Puis, on aime connaître nos étudiants, on aime avoir des relations avec eux. Lorsqu'on leur annonce qu'on va être leur enseignant pour les trois prochaines années, on pourrait peut-être penser qu'il y a une réception un peu rébarbative là. Je veux dire : « Hey, trois ans, ça va être long! » Bien non, généralement là, ils sont contents puis, c'est dans l'ordre des choses, ils sont habitués, ils savent que c'est comme ça puis c'est bien reçu. (Roger, lignes 554-562)

[...] pour connaître mieux les gens avec qui j'ai affaire. Je me sens beaucoup plus à l'aise après deux, trois ou quatre ans avec les mêmes personnes que de changer d'étudiants à toutes les années. Je trouvais que ça créait un certain lien. Ils viennent te parler de n'importe quoi, de l'amour... Moi, j'ai été le premier à savoir : « Je suis enceinte, qu'est-ce que je fais? » « Mon père m'a donné une volée hier, qu'est-ce que je fais? »[...] Des fois, il y a des choses qui sont difficiles à vivre en tant qu'enseignant. Moi, je me suis fait engueuler par des parents puis je savais des choses que je ne pouvais pas dire. (Régis, 5-11)

Les développements précédents ont déjà soulevé quelques pistes quant aux motifs de l'adoption de cette modalité d'organisation du travail des enseignants au sein du département d'éducation physique. En approfondissant les motifs invoqués, on constate que deux thèmes émergent de façon claire sans toutefois qu'il soit possible de les ordonner d'après leur importance respective.

À l'exception de Jean-Benoît qui ne travaille qu'avec les élèves de première année du secondaire, la durée du cycle de travail avec les mêmes élèves tend, comme nous l'avons vu plus haut, à s'allonger pour les autres enseignants qui vivent l'AP. À en croire Régis, l'important investissement au plan humain effectué en début de prise en charge semble porter fruit vers la fin du cycle. En effet, il affirme que :

C'est vraiment agréable, ça adoucit une carrière parce qu'à tous les cycles de cinq ans vous avez deux ans, je ne dirais pas de pause, mais vraiment agréables à enseigner. Les relations humaines sont là, ce n'est pas difficile de passer le message, les étudiants nous acceptent bien, le dialogue autant avec les étudiants, les parents que la direction... Mais c'est un travail à reprendre. Après cinq ans ça repart, on recommence une nouvelle cohorte... (Régis, lignes 218-224)

Cette position semble corroborée par Jean-Benoît selon qui la période critique se situe vers le secondaire II et III.

Disons que les difficultés, selon moi, sont les difficultés d'ordre individuel genre, conflits de personnalité avec un jeune et, je me mets dans la peau du jeune, ça doit pas être facile. Par contre, ce qu'on s'aperçoit c'est que, de secondaire II à III, c'est la période un petit peu, entre guillemets, rebelle, mais par la suite, le jeune se place. [...] Et, à partir de là, secondaire IV et V sont des niveaux où les jeunes acceptent ça beaucoup et, les échanges qu'il y a entre l'adulte et le jeune sont très enrichissants.

La variable temps est une mesure de l'investissement des enseignants dans les relations avec leurs élèves. C'est aussi un élément central de l'économie globale du processus d'enseignement-apprentissage. Les enseignants disent économiser du temps parce que le cadre organisationnel et disciplinaire est stable et prévisible et qu'il n'a plus à être redéfini de manière aussi extensive après la première année. Ils estiment aussi être davantage en mesure d'apprécier les changements chez les élèves.

C'est facile parce que tu n'as pas à redéfinir tout le cadre disciplinaire que tu veux avoir pendant une année scolaire. C'est déjà fait. En secondaire cinq, c'est merveilleux! Tu arrives : « Salut! Comment ça va? Comment ont été les vacances? » Puis, on présente rapidement l'année qui va avoir lieu, puis c'est parti. (Roger, lignes 811-814)

Il n'y a pas d'ambiguïté. S'il se passe quelque chose une année puis qu'on voit un cheminement, on voit vraiment un bout de chemin que le jeune a fait : « Hé Carl, tu es rendu plus loin! » Un prof qui ne lui aurait pas enseigné l'année précédente, dirait : « Bien, coup donc : c'est le bordel! » alors que tu peux dire bien : « Écoute, c'est le bordel mais un petit peu mieux. » Donc, de ce côté-là, ça, c'est un avantage. (Jean-Benoît, lignes 1262-1267)

Bien sûr, il y a des éléments en contrepartie qu'on ne peut passer sous silence. Un premier élément retenu est signalé par tous les participants. Il touche les inévitables conflits de personnalité qui surviennent entre enseignants et élèves. L'extrait suivant décrit le point de vue de Denis, directeur adjoint de l'école, qui est parfois tenu d'intervenir lorsque des conflits s'enveniment. Il illustre certainement l'une des limites de l'AP lorsqu'un seul enseignant intervient à un niveau donné.

Un conflit peut durer. J'ai justement un cas sur mon bureau que je dois régler. L'élève en secondaire III cette année a M. X comme prof. L'élève et M. X sont à couteaux tirés. Les parents veulent s'en mêler. Ça va s'envenimer. L'an prochain, il n'y a seulement qu'un prof qui intervient en secondaire IV et c'est celui avec qui le conflit a lieu présentement. C'est le côté négatif. C'est à peu près le seul que je sache... (Denis, lignes 1523-1528)

Le dernier élément retenu quant aux inconvénients est la conséquence directe de la création de cycles longs d'encadrement de certains groupes élèves par un même enseignant. En clair, comme l'indique Roger, à moins que les élèves n'entrent en contact avec les autres enseignants du département d'éducation physique par le biais des activités sportives intra-murales ou interscolaires, ils ont peu l'occasion d'interagir et de se connaître ce qui peut constituer un désavantage notamment sur le plan du suivi et de la cohésion dans les différentes interventions à réaliser auprès des élèves. « Nous bien, ça fait en sorte qu'on connaît beaucoup nos élèves mais, on connaît moins les autres élèves des autres degrés. Ça, ça peut être un désavantage. Lorsqu'on parle d'un tel élève, souvent, on ne le connaît pas trop à moins qu'il ne s'implique dans les sports. Ça, c'est un problème... » (Jacques, 926-930).

Discussion

L'AP est une formule d'encadrement dont les effets sont encore relativement peu documentés ici au Québec. Elle n'est d'ailleurs pas mentionnée explicitement dans la documentation du Conseil supérieur de l'éducation (Richard et al., 2004) touchant l'encadrement des élèves au secondaire. En dépit de cela, l'AP correspond de manière plus particulière à l'encadrement pédagogique. En effet, elle touche plusieurs dimensions de l'organisation scolaire comme l'aménagement de l'horaire et le regroupement d'élèves par année d'études ou par cycles d'apprentissage, mais aussi parce qu'elle englobe d'autres mesures visant la mise en place de conditions propices à l'apprentissage des élèves tels le travail d'équipe du personnel enseignant, la gestion de classe, les rapports famille-école, etc. (Richard et al., 2004). L'AP est toutefois valorisée, souvent depuis fort longtemps, dans d'autres pays ainsi que dans certaines approches pédagogiques comme l'approche spiritualiste de R. Steiner (Meyor, 1996).

La documentation consultée provient essentiellement des États-Unis et répond aux particularités socioéducatives de ce pays. Elle était davantage concentrée sur l'apprentissage des mathématiques et de la lecture. De ce fait, elle n'a donc pas permis d'éclairer sa contribution par rapport à la réalité socioéducative québécoise ni en ce qui a trait aux conditions d'enseignement et d'apprentissage en éducation physique et à la santé. En ce sens, la recherche exploratoire présentée dans cet article, bien que limitée, présente un caractère original susceptible de soulever des pistes d'approfondissement pertinentes au regard de la réussite éducative et scolaire des élèves du secondaire, des pratiques des enseignants et des facteurs qui contribuent à la création d'un climat de classe ou d'école faisant la promotion de l'engagement et de l'intérêt pour les études et du développement d'un sentiment d'appartenance à l'école.

Nous avons vu que l'inscription de l'AP pendant plus de 25 années au cœur du projet éducatif du département d'éducation physique de l'école secondaire dont il a été question dans cet article apparaît davantage comme le fruit d'une intuition originale, d'abord individuelle puis partagée par un collectif, que de l'intégration intentionnée d'une formule développée ailleurs et reconnue pour ses bénéfices éducatifs. Celle-ci est toutefois demeurée marginale que ce soit au sein de l'école ou même de la commission scolaire. Partant des résultats présentés, sa persistance durant toutes ces années tient à deux principaux facteurs. Le premier réside dans la volonté de l'équipe du département d'éducation physique et à la santé de continuer de s'y investir notamment parce que cela semble procurer aux enseignants de la satisfaction sur le plan des rapports avec les élèves de même qu'un climat plus confortable et fluide surtout lorsqu'ils parviennent en fin de cycle. Le second facteur tient au maintien par la direction de l'école de conditions suffisantes au plan administratif pour l'application cohérente de la formule.

Les propos des participants rencontrés renforcent l'idée que l'enseignement est un métier de l'humain au cœur duquel la relation affective et le climat dans lequel s'effectue quotidiennement la rencontre entre les enseignants et les élèves sont des préoccupations de premier plan. En ce sens, les résultats obtenus illustrent à quel point le travail enseignant est un travail émotionnel (Tardif et Lessard, 1999) qui consomme une dose conséquente d'énergie affective et combien il importe pour les enseignants de gagner et de maintenir une relation affective positive sinon le respect des élèves afin d'en user comme levier pour parvenir à leurs fins. Les résultats présentés appuient l'idée que l'ajustement des élèves à la vie scolaire passe beaucoup par la création d'un lien d'attachement, c'est-à-dire par la possibilité qui leur est offerte de construire un lien affectif durable avec des personnes adultes significantes et bienveillantes (Kennedy et Kennedy, 2004; Neufeld et Maté, 2004).

Les résultats obtenus auprès des enseignants et du membre de la direction interrogés ont également permis de mettre en évidence, comme l'ont fait dans d'autres contextes Hegde et Cassidy (2004) ainsi que Franz et al. (2010), que l'application de l'AP n'est pas sans problème. Nous retenons qu'il faut savoir la moduler en fonction des forces, des affinités et des préférences des intervenants, mais aussi en considération des conflits interpersonnels qui peuvent survenir et s'envenimer à un point tel que la relation de travail entre un enseignant et un élève ou ses parents puisse devenir dysfonctionnelle.

Conclusion

Des statistiques récentes nous rappellent que moins de 70 % des élèves québécois parviennent à compléter leur formation secondaire ou professionnelle avant l'âge de 20 ans (GAPRSQ, 2009). Cette douloureuse réalité indique que l'école n'est pas un lieu où tous s'épanouissent également. Les résultats présentés dans cet article indiquent que l'AP est une formule qui, à certaines conditions, peut contribuer à créer un environnement d'apprentissage favorable à la réussite éducative et scolaire des élèves. Bien que des recoupements avec la documentation consultée soient constatés, la taille de l'échantillon ainsi que le caractère exploratoire de notre étude ne permettent pas de faire quelque généralisation que ce soit. Par ailleurs, si notre travail a permis de mieux comprendre comment les enseignants du département ciblé perçoivent, appliquent et vivent l'AP, il n'a pas donné voix à leurs élèves ainsi qu'à leurs parents dont le point de vue permettrait certainement de mieux éclairer la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage en éducation physique et à la santé dans le contexte de cette formule. Pour cette raison, nous pensons que de prochains travaux devraient avoir pour objet de recueillir et de confronter les perceptions d'enseignants, de directions d'établissement, d'élèves et de parents sur des thèmes tels que l'attachement dans la durée, le climat d'apprentissage et le climat pédagogique, les conflits interpersonnels et la perception de l'expérience scolaire. De plus, lorsque l'AP constitue un choix concerté parmi les membres de l'équipe pédagogique, il serait utile de mieux comprendre comment et sur quelles dimensions la collaboration professionnelle s'établit et se négocie. Également, il serait pertinent d'étudier de manière approfondie comment les progressions pédagogiques sont pensées et structurées et comment cela se traduit annuellement de même qu'en fin de cycle dans le développement des compétences au programme de l'éducation physique et à la santé.

Pour terminer, comme l'a bien signalé Roger, l'un des enseignants interrogés, les enseignants d'éducation physique rencontrent peu fréquemment leurs élèves à moins d'évoluer dans des programmes spéciaux comme les concentrations sportives ou les programmes de type Santé globale (Trudel, 2011). Pour cette raison, il peut être plus difficile pour eux de les connaître et de constater leurs progrès. Cela nous rappelle que le produit de l'activité enseignante échappe pour une large part à l'enseignant (Tardif et Lessard, 1999) en raison de la multiplicité des influences concomitantes qui s'exercent dessus, mais aussi par le fait que l'apprentissage est un processus souterrain dont les effets ne peuvent se concrétiser qu'à long terme. Peut-être faut-il voir en l'AP une manière pour l'enseignant de se réattribuer un peu le fruit de son labeur et d'en contempler les retombées dans la durée.

Références

- Caauwe, C. M. (2009). *The impact of looping practices on student achievement at a Minnesota inner city elementary school: A comparison study* (Thèse de doctorat inédite). Saint Mary's University of Minnesota, Winona, MN. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED512646.pdf>
- Canisius-Kamansi, P., Lessard, C., Riopel, M.-C., Blais, J.-G., Larose, F., Wright, A. et Bourque, J. (2008). *Les enseignants et les enseignantes au Canada : contexte, profil et travail. Évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada*. Montréal, QC : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Repéré à <https://depot.erudit.org/id/003040dd>
- Cistone, P. et Shneyderman, A. (2004). Looping : An empirical evaluation. *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, 5(1), 47-61. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ795197.pdf>
- Crahay, M. (1998). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design. Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Desbiens, J.-F. (2003). To loop or not to loop? Contribution à une réflexion sur les stratégies d'encadrement des élèves. *Vie pédagogique*, 128, 53-55.
- Desbiens, J.-F., Paré, M., Spallanzani, C., Beaudoin, S. et Turcotte, S. (2013, mai). *Quelles sont les préoccupations pratiques des enseignants canadiens?* Conférence présentée au Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, Montréal, QC.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal, QC : Chenelière.
- Franz, D. P., Thompson, N. L., Fuller, B., Hare, R. D., Miller, N. C. et Walker, J. (2010). Evaluating mathematics achievement of middle school students in a looping environment. *School, Science and Mathematics*, 110(6), 298-308. doi:10.1111/j.1949-8594.2010.00038.x
- Gather-Thurler, M. (2005). Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 459-476). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Montréal, QC : GAPRSQ. Repéré à <http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>
- Hegde, A. V. et Cassidy, D. J. (2004). Teacher and parent perspectives on looping. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 133-138. doi:10.1007/s10643-004-1080-x
- Kennedy, J. H. et Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory : Implications for school psychology. *Psychology in the School*, 41(2), 247-259. doi:10.1002/pits.10153
- Kerr, D. L. (2002). *"In the loop". Responses about looping at the middle school level as seen through different lenses* (Thèse de doctorat inédite). National-Louis University, Chicago, IL. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED479322.pdf>
- Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-458). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Meyor, C. (1996). Rudolf Steiner et le courant spiritualiste. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 239-258). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Neufeld, G. et Maté, G. (2004). *Hold on to your kids*. Toronto, ON : Alfred A. Knopf Canada.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management : Research, practice, and contemporary issues* (p. 685-709) Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

- Rappa, J. B. (1993). Presentation to the National Education Commission on Time and Learning. Cambridge, MA, September 24, 1993. Dans J. Grant, B. Johnson et I. Richardson (dir.), *Looping handbook : Teachers and students progressing together* (p. 28-29). Peterborough, NH : Crystal Springs Books.
- Reynolds, J. C., Barnhart, B. et Martin, B. N. (1999). Looping : A solution to the retention vs. local promotion dilemma. *ERS Spectrum*, 17(2), 16-20.
- Richard, F., Dufour, M. et Roy, G. (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec, QC : Conseil supérieur de l'éducation.
- Tardif, J. (2000). Les cycles d'apprentissage : une structure puissante, mais contraignante. *Vie pédagogique*, 114, 17-21.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Trudel, C. (2011). *Analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du secondaire dans la mise en œuvre de l'approche Santé globale* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Rites scolaires et identité d'élève

Résumé

Un enfant devient, dans le cadre scolaire, un élève. Il doit assumer le passage de la culture hors de l'école à la culture dans l'école. Les élèves apprennent par les ritualisations scolaires à contrôler leurs expressions corporelles, à tenir compte des séquences scolaires du temps et à intérioriser les valeurs de l'école. Toutes les activités scolaires (accueil du matin, séquences d'activités d'enseignement/apprentissage, actes de communication avec les élèves, déplacements dans la classe et hors de la classe, prises de parole) sont fortement ritualisées. Nous présentons ici les travaux les plus actuels sur les rites scolaires.

Mots-clés

rites scolaires, élèves, identité

Abstract

A child becomes in school a student. He has to assume the passage from the culture outside the school to the culture in the school. The pupils learn by the school rites to control their self-expression, to accept school sequences of time and to interiorize the values of the school. All the school activities (morning welcome, sequences of activities of learning, acts of communication with the pupils, movements in the classroom and outside the classroom) are strongly ritualized. We present here the most current works on the school rites.

Keywords

school rites, students, identity

Introduction

Christoph Wulf et ses collègues de l'Université libre de Berlin ont fondé le nouveau champ de recherche sur les rites scolaires. Dans les pays francophones, peu d'auteurs s'y intéressent. Pour l'Hexagone, il convient de souligner deux études ethnographiques fort stimulantes (Garcion-Vautor, 2003; Marchive, 2007), et quelques articles parus dans le 43^e numéro de la revue française *Hermès* (Boëtsch et Wulf, 2005). Aux États-Unis, les travaux de Richard Quantz (2011) ne sont pas dépourvus d'intérêt. Or, ce chercheur utilise une conception plutôt conservatrice des rituels. On doit d'emblée souligner la rareté des travaux sur les rites scolaires. Cela ne devrait pourtant pas nous étonner. Les rites sont encore perçus, par la plus grande majorité des chercheurs, comme des conduites figées, aliénantes et dépourvues de sens. Ils sont associés aux gestes répétitifs des cérémonies religieuses, ou aux manières bourgeoises édictées dans les livres de bienséance.

Ces conceptions ne sont pas entièrement fausses, mais elles ne rendent pas justice à la complexité des rites. Plusieurs auteurs¹ les ont étudiés sous différents aspects. Parmi ces derniers, Erving Goffman (1973, 1974) tient une place particulière. Il nous a amené à les voir autrement. Pour ce sociologue d'origine canadienne, toutes les interactions sociales sont des rites. Si nous acceptons cette idée de Goffman et que nous l'importons dans la classe, nous pouvons alors considérer que les interactions pédagogiques entre enseignants et élèves sont des rites. Dans une perspective heuristique, le rapprochement entre les interactions pédagogiques et le rite peut créer de nouvelles manières de comprendre l'enseignement et l'apprentissage.

1 Citons notamment, parmi les travaux classiques, Catherine Bell (1992), Pierre Bourdieu (1986), Roger Caillois (1950), Mary Douglas (1971), Victor Turner (1967), Arnold van Gennep (1981), Jean Cazeneuve, Claude Rivière, Ronald Grimes et Jean Maisonneuve.

Nous souhaitons, avec cet article, contribuer à faire connaître la jeune tradition de recherche sur les rites scolaires. À cet égard, nous présentons, dans un premier temps, trois caractéristiques communes aux rites. Dans un second temps, nous proposons quelques exemples choisis de rites scolaires. Pour terminer ce texte, nous examinons les rites scolaires en lien avec l'ordre temporel de l'école.

Trois caractéristiques communes aux rites

Les plus anciens rites répertoriés se pratiquent autour de la mort. Des archéologues ont trouvé des traces de sépultures rituelles sur le site de Skhül qui ont plus de 100 000 ans (Otte, 2009). À côté de l'archéologie, plusieurs disciplines² ont contribué à faire connaître l'incroyable diversité des rites. Les spécialistes relèvent la plasticité de leur forme, de leur contenu symbolique, de leur déroulement, de leur fonction, de leur performance, de leur durée et de leur visée. Nous allons d'abord discuter de trois caractéristiques communes aux rites : leur rôle de régulateur, leur dimension symbolique et leur performance symbolique. Cela suffira pour expliquer la pertinence de s'intéresser, loin des préjugés épistémologiques, aux rites scolaires.

Son rôle de régulateur

Nombre d'auteurs insistent sur la fonction régulatrice des rituels. Cette idée s'est disséminée dans la culture populaire puisque, dans la langue courante, les verbes « ritualiser » et « réguler » sont couramment utilisés l'un pour l'autre. En fait, cet aspect du rite ne pose habituellement pas de problème aux chercheurs (Jeffrey, 2007, 2011a). Pour Freud (1971), père de la psychanalyse, le rite régule les pulsions du corps. René Girard (1972) ne s'éloigne pas de cette perspective lorsqu'il développe l'idée, dans *La violence et le sacré*, que le rite sacrificiel vise la régulation de la violence. S'appuyant sur les travaux d'Émile Durkheim, Roger Caillois (1950) propose une théorie du rite comme régulateur³ de ce qui est permis ou prohibé. Dans sa perspective, des rites sont prévus pour le respect des interdits et d'autres pour leur transgression. Georges Bataille (1957), Mary Douglas (1971) et Lauri Levi Makarius (1974) s'intéressent, dans la foulée des travaux de Caillois, à l'objet visé par les interdits (cruauté, impureté et sang). Même si leur approche théorique diffère, ils partagent la même conception du rite comme régulateur de ce qui est interdit.

Norbert Elias (1974) soutient que la civilisation occidentale est fondée sur la capacité des individus de se réguler par le biais des rites de civilité. Il fonde sa position sur les fines analyses d'Érasme qui, dans *De la civilité puérile*, met en évidence les interdits qui touchent au comportement extérieur du corps (*externum corporis decorum*). La civilité est une vertu des apparences, note André Comte-Sponville (1995), mais elle procure un code commun de comportement. Un précepte comme celui-ci : « Si l'accès de toux te prend, tâche de ne pas tousser dans la figure de l'autre » sera à l'origine du geste rituel de mettre sa main devant sa bouche avant d'éternuer, ou aujourd'hui d'éternuer dans son coude. Goffman (1973, 1974) montre de son côté que la ritualité dans les interactions sociales opère à partir de trois règles : 1) la réciprocité des actes, 2) l'établissement d'une distance de respect entre interlocuteurs et 3) la maîtrise des expressions corporelles. Pour Pierre Bourdieu (1986), le rite institue

2 Études des civilisations anciennes, anthropologie, théologie, ethnologie, éthologie, psychanalyse et sociologie.

3 Le rite propose un agir corporel commun sous l'autorité d'un ordre symbolique qui pose des interdictions et des permissions.

et régule ce qui doit être distinct dans les rapports au pouvoir, aux classes sociales et aux identités de genre. La sociologie maffesolienne (1985) a montré comment le rite opère pour réguler, sous un mode homéopathique, les excès émotifs individuels, mais aussi les exaltations collectives.

En somme, toutes ces théories convergent vers l'idée que le rite régule la dimension corporelle de l'existence. Leur pratique crée un agir corporel commun. À cet égard, un rite propose des modèles de comportement qui visent à faciliter les interactions sociales. Le rite concerne les formes extérieures des comportements humains. Toutefois, on ne pourrait inférer, à partir de ces signes extérieurs, les intentions des acteurs. Lorsqu'un individu accepte des excuses après avoir été bousculé, est-il sincère? Nous n'en savons rien. On doit le lui demander pour le savoir. Mais nous savons néanmoins qu'il joue le jeu des rites de civilité. Cela montre déjà un désir de participer aux jeux sociaux du respect réciproque.

Les traditions anciennes recourent aux rites pour prévenir le désordre dans la société. C'est pourquoi on observe un grand nombre de ritualisations autour du sexe, de la mort, du sang, de la division des tâches, du régime alimentaire, des changements, de l'entrée dans l'âge adulte, de la protection contre l'adversité, du rapport au surnaturel, etc. Le plus grand danger provient des individus eux-mêmes, lorsqu'ils ne contrôlent pas leur excès émotif. Dans notre contexte hypermoderne, nous ne sommes pas si différents de nos ancêtres. Vivre en société, souligne Boris Cyrulnik (2000), nécessite un contrôle de soi parce que « l'intensité émotive, dès qu'elle n'est plus gérée par le rituel, laisse exploser la violence » (p. 117). En fait, les énergies corporelles, et plus largement l'agir corporel, dès la naissance et jusqu'au trépas, demeurent au centre de régulations rituelles qui les éduquent, les socialisent, les humanisent et les civilisent.

Le corps est modelé par des rituels qui codifient ses mouvements, ses gestes, ses expressions émotives, sa démarche, son régime sensoriel, en somme, son agir. Le petit de l'humain devient un être social parce qu'il pratique des rites qui l'inscrivent dans un « agir corporel commun » (Wulf et Zirfas, 2004, p. 409). Sa socialité est rituellement déterminée. Il n'y aurait pas de société sans ces régulations rituelles qui génèrent un agir corporel commun. C'était le projet de Goffman (1973, 1974) d'étudier ce synchronisme corporel dans les rites d'interactions sociales. Le même type d'étude peut être mené en contexte scolaire pour observer les expressions corporelles des élèves dans leurs interactions avec les enseignants et leurs pairs. À n'en point douter, le cadre scolaire induit des formes de ritualité qui lui sont propres, parce que l'ordre scolaire est régi par des normes disciplinaires et des règles qui lui sont propres.

Chaque groupe social invente des rites qui maintiennent et entretiennent un ordre symbolique. En cela, les rites d'aujourd'hui répondent aux mêmes visées que ceux d'autrefois. Julien Ries (1978) rappelle que le mot rite provient de *rta* que l'on trouve dans le *Rigveda*. Dans son sens premier, il renvoie à l'ordre immanent du cosmos. Le *ritus* des Romains, qui est proche du mot que nous utilisons aujourd'hui, signifie l'ordre prescrit. Dans l'école, les formes rituelles pour le découpage du temps, l'organisation de l'espace, la définition des rôles de chacun, l'accueil, les pauses, les sanctions, les interactions pédagogiques entretiennent et font perdurer l'ordre scolaire. Il n'y aurait pas d'école sans l'institutionnalisation d'un ordre scolaire. Pour répondre aux intentions toujours renouvelées de l'œuvre éducative, cet ordre scolaire est continuellement redéfini, réajusté et reformulé.

Lorsqu'on sait la souffrance causée par les incivilités à l'école (Jeffrey, 2011b), il est plus facile de reconnaître que l'ordre scolaire exige des élèves une discipline corporelle réglée au quart de tour. Alain Marchive (2007) écrit à cet égard : « Que l'école soit un lieu fortement ritualisé n'est pas surprenant quand on connaît les caractéristiques fondamentales de l'ordre scolaire, fondé sur une stricte organisation de l'espace et du temps et une définition précise des rôles et des places de chacun » (p. 597). Un enfant ou un adolescent⁴ devient élève en acceptant de « jouer le jeu » des rites scolaires. Son engagement à cet égard n'est pas différent de l'engagement de tout un chacun pour les rites de civilité ou pour les rites de salutation.

L'enfant devient élève parce qu'il accepte de jouer un rôle d'élève. On reconnaît un élève à ses manières très ritualisées de se comporter dans le cadre scolaire. Dans la classe, ses gestes, ses mouvements, ses déplacements, ses prises de parole et ses expressions émotives lui demandent une plus grande maîtrise de lui-même. En adoptant les comportements très ritualisés d'un élève, il participe à l'ordre scolaire. Il va jouer le jeu de l'ordre scolaire pour montrer, s'il le veut bien, qu'il est élève. Mais il va le jouer à sa manière, avec son style, son caractère et sa personnalité. Il le jouera avec plus ou moins de liberté, plus ou moins d'aisance et de finesse. Nous avons donc intérêt à chercher à savoir pourquoi des enfants se prêtent aux jeux scolaires alors que d'autres le refusent. Et chercher à savoir aussi si ceux qui acceptent de jouer le rôle d'élève réussissent mieux que les autres.

En somme, les rites scolaires procurent aux élèves un code commun de comportements, un agir corporel commun. Comme le dirait Bourdieu, en devenant élève, l'enfant se distingue des autres qui ne sont pas des élèves. Pour les enfants, cette distinction est plus ou moins opérante. En revanche, le devenir élève engage un autre enjeu : celui pour l'enfant de jouer le rôle d'élève dans le cadre scolaire, et de jouer d'autres rôles dans d'autres cadres sociaux. Les enfants sont d'ailleurs capables d'adapter leurs rôles sociaux aux différents contextes dans lesquels ils évoluent. Ils apprennent dès le jeune âge les avantages de se prêter aux jeux sociaux. Ils savent intuitivement que des gestes, des grimaces, des mouvements corporels n'ont pas la même valeur symbolique en toutes situations.

Dimension symbolique du rite

Les spécialistes reconnaissent que le rite est une action corporelle à valeur symbolique (Houseman et Severi, 1994). Un geste ou une séquence comportementale, dans le cadre d'un rituel, matérialise et communique des significations plus ou moins cachées, plus ou moins obscures, mystérieuses et énigmatiques. Pour Gilbert Durand (1992), le symbole évoque quelque chose d'absent ou d'impossible à percevoir. Il écrit à ce sujet : « Le symbole est donc une représentation qui fait apparaître un sens secret : il est l'épiphanie d'un mystère » (p. 82). Le sens du rituel n'est pas apparent au premier coup d'œil. Pour le comprendre, on doit connaître l'ordre symbolique dans lequel il s'inscrit.

Les objets, les accessoires et les vêtements utilisés pour la ritualisation (bougie, gâteau, bâton, oriflamme, masque, costume, totem, idéogramme, etc.) sont porteurs de significations qui débordent leur fonction utilitaire. Une bougie éclaire, mais plantée dans un gâteau d'anniversaire, elle devient symbole. C'est dire qu'elle acquiert un sens que n'évoque pas une bougie en tant qu'objet utilitaire. Tout objet, à cet égard, peut être investi d'une valeur symbolique. Cela montre que les individus entretiennent

4 Nous utilisons le mot enfant pour alléger le texte, mais notre propos inclut tous les âges du primaire et du secondaire.

simultanément des représentations différentes de la même réalité. La valeur symbolique d'un même objet est plurivoque, car chaque individu ou groupe d'individus peut attribuer une valeur symbolique à un objet. Comment un simple objet utilitaire comme un bâton, une bougie ou une miche de pain devient-il symbole? Un objet devient symbole dans la mesure où un ou des individus lui attribuent une valeur à forte charge émotive. Cela peut être une bague ou une montre pour les uns, un drapeau ou une chanson nationale pour les autres. Plus la charge émotive est forte, plus grandes sont les probabilités que l'objet soit sacralisé. C'est l'idée émise par Émile Durkheim dans sa célèbre analyse de l'effervescence sociale, et reprise par René Girard (1972) dans sa non moins célèbre formule : « C'est la violence qui constitue le cœur véritable et l'âme secrète du sacré » (p. 51). Devient sacré, en fait, un objet dans lequel est investie une puissante charge émotive. On comprend que la violence de l'*homo violens* constitue la charge émotive la plus intense, donc que la violence produise du sacré. Nous n'entrerons pas ici dans cette discussion que nous avons menée ailleurs (Jeffrey, 1998, 2011c).

Les personnes qui participent à un rituel n'ont pas à connaître le sens caché d'un symbole pour qu'il soit efficace. L'efficacité du rituel n'est pas liée à la connaissance qu'ont les participants du sens profond de son ordre symbolique. Par exemple, rares sont ceux qui connaissent la signification symbolique d'un gâteau d'anniversaire. Pourquoi un gâteau lors d'un anniversaire? D'où vient cette tradition? Pourquoi la perpétuons-nous? Ce ne sont pas des questions que se posent les personnes qui participent à une fête d'anniversaire. Pour ces dernières, les réponses à ces questions ne sont pas conditionnelles à la réussite du rituel. Ce qui compte pour elles, c'est de participer à la fête. D'y être. De se regrouper avec les personnes qu'elles affectionnent. Le seul fait de participer à un rite d'anniversaire de naissance leur donne à vivre du sens. Pour le dire autrement, le sens est induit par le fait de participer à un rituel. Le rite donne à vivre du sens, et ce sens vécu n'a pas à être intellectualisé. Depuis Émile Durkheim, les sociologues essaient de comprendre pourquoi un rituel est efficace et un autre ne l'est pas. Définissons l'efficacité du rituel ainsi : est efficace un rituel qui donne à vivre du sens à ceux qui y participent. Il s'agit d'un sens vécu, d'un sens corporel ou comme le disait Jean-Paul Sartre, d'un sens existentiel. Il est clair que pour un athée, la participation à un rituel eucharistique ne lui donne pas à vivre du sens comme le catholique pourra en vivre. Jusqu'ici, nous avons trois caractéristiques au sujet du symbole : il est une image qui porte un sens caché, il contient une charge émotive et il donne à vivre du sens.

Une autre caractéristique importante du symbole est qu'il fait tenir ensemble des représentations opposées. En fait, le symbole fait son miel des paradoxes et des contradictions. Gilbert Durand (1992) définit le symbole comme « l'unificateur de paires d'opposés ». Par exemple, la figure de l'androgynisme tient ensemble les identités masculines et féminines. Pour Durand, le symbole, dont le mythe est l'une des formes la plus ambitieuse, tient ensemble des représentations opposées pour former un ordre symbolique. C'est le sens premier du mot symbole, de *sumbolon*, mettre ensemble deux parties séparées d'un même objet. En somme, le symbole a pour quatrième caractéristique d'assembler ce qui est habituellement séparé. Dans les rites sociaux, cet aspect du symbole doit être privilégié. Ritualiser, c'est permettre à des individus différents les uns des autres de se regrouper sous un ordre symbolique commun. On se souvient que pour Émile Durkheim (2008), « les rites sont, avant tout, les moyens par lesquels le groupe social se réaffirme périodiquement » (p. 553). L'ordre symbolique du monde scolaire, pour faire un parallèle avec ce que dit Durand (1992), vise à tenir ensemble des élèves qui possèdent des valeurs et des convictions contrastées, que tout pourrait, en d'autres lieux, séparer. L'ordre symbolique de l'école permet également de rassembler, dans un même espace, des enfants et des adultes dont les appartenances culturelles, religieuses et ethniques sont très variées.

La question du sens partagé doit être articulée à la notion d'ordre symbolique. Le sens des rites sociaux nous est fourni par la connaissance de l'ordre symbolique dans lequel ils s'inscrivent. Un ordre symbolique est un réservoir de sens pour une collectivité. Dans les sociétés traditionnelles, cet ordre symbolique prend la forme du mythe. Le mythe informe les individus tout le long de leur vie au sujet des manières de se comporter en toutes circonstances. Notons l'importance des comportements permis et interdits dans les activités quotidiennes les plus infimes. Par exemple, le savoir mythique indique les prescriptions sur un aliment comestible en détaillant qui peut l'apprêter, le manger, comment le manger, quand, avec qui, et les interdits qui lui sont liés. Le savoir mythique surdétermine les comportements et assigne un sens à ceux-ci. L'un des points les plus importants à retenir ici, c'est que les personnes fidèles à un mythe, à un ordre symbolique, partagent une identité collective commune. L'ordre symbolique crée une identité commune. On reconnaît d'abord les personnes qui partagent la même identité à leur agir corporel commun, puis à leur commune culture (lois, normes, valeurs, croyances, idéaux, représentation du monde, etc.). Dans le cadre scolaire, les enfants partagent une identité commune, celle d'élève. Cette identité d'élève est générée par l'ordre symbolique de l'école, au même titre que l'identité de mère, de père, de fils, de fille ou de neveu est générée par un ordre symbolique familial. Il importe donc, dans le travail de compréhension des rites scolaires, de s'intéresser aux diverses articulations entre l'identité d'élève et l'ordre symbolique de l'école.

Mircea Eliade (1969) disait que le rite est la mise en scène d'un mythe. Il n'avait pas tort de le concevoir ainsi. On ne peut comprendre le comportement d'un individu sans connaître l'ordre symbolique dans lequel il s'inscrit. En fait, la connaissance d'un ordre symbolique est nécessaire pour savoir pourquoi cette danse pour une ou des personnes est danse rituelle, pourquoi ce chant est chant rituel, ce repas est repas rituel, etc. Dans le cadre scolaire, le comportement d'un élève est perçu comme rituel parce qu'il s'inscrit dans l'ordre symbolique de l'école. L'enfant ne se comporte pas dans le cadre scolaire comme il se comporte à la maison, l'ordre symbolique n'étant pas le même. De même, les rites de salutation et de civilité ne sont pas les mêmes à la maison, à l'école et dans la rue. Les comportements sont plus ou moins ritualisés selon l'ordre symbolique qui les instruit. Tous les parents, à cet égard, notent des différences dans le comportement de leurs enfants lorsqu'ils sont en société ou à la maison.

L'interprétation des formes symboliques est relative à un ordre symbolique, mais pour comprendre la particularité des comportements, on doit également tenir compte des contextes historiques. Lors d'une ritualisation, les gestes, les mots, les déplacements, les costumes, les couleurs, les accessoires, la musique, le temps et l'espace réglementaires reçoivent un sens spécifique qui doit être déchiffré dans le contexte historique d'un ordre symbolique auquel ces choses appartiennent. Le swastika est connu en Inde comme un symbole de chance et de salut, alors que la société nazie en a fait un symbole de guerre et de destruction. Les symboles n'ont pas un sens universel comme le pensait Desmond Morris (1978). On ne peut les généraliser d'une culture à une autre. Il n'y a pas une langue universelle des symboles.

Performance symbolique

Le concept de performance symbolique nous permet d'associer le rôle régulateur des rites à sa dimension symbolique. Victor Turner (1982, 1990) appuie sa définition du rite sur le concept de « performance symbolique » (*symbolic performance*). Cet anthropologue anglais est un continuateur des travaux de van Gennep (1981) sur les rites de passage. S'inscrivant dans cette filiation, Wulf (2008) définit le

rite comme un « savoir performatif pratique » : il est une configuration symbolique où le corps tient la première place (p. 12). Le concept de performance appartient à la même famille que celui du jeu théâtral. Nous pouvons présumer avec Nietzsche que le théâtre naît des rites religieux. Ritualiser, cela ne fait pas de doute, c'est jouer un rôle singulier dans un cadre social particulier. Dans le cadre scolaire, les enfants sont amenés à jouer le rôle d'élève. À bien des égards, le but non avoué de la pédagogie est de transformer des enfants en élèves en suscitant chez eux un plaisir à jouer ce rôle. La pédagogie peut miser sur le plaisir que les enfants éprouvent en jouant. Nous savons que les enfants sont capables de jouer un rôle d'élève dans le cadre scolaire, mais de jouer d'autres rôles sociaux dans des cadres sociaux différents. Cela montre que les rituels ne sont pas des déterminismes qui minent la liberté de conscience. L'enfant qui se prête au jeu des rites sociaux montre plutôt qu'il est capable de liberté, c'est-à-dire de se distancier de certains comportements pour en adopter d'autres. Du fait qu'un élève performe un rituel, qu'il joue un rôle, il accède au niveau de la représentation.

Un enfant est discipliné à l'école, mais indiscipliné à la maison. Ou vice versa. Ses comportements se construisent dans les interactions sociales avec les autres. Ils ne sont jamais définitivement figés et fixés. D'ailleurs, le faire semblant est un plaisir ludique chez les enfants. Ils se servent du faire semblant pour exprimer des désirs, des attentes, des émotions. Cette capacité du faire semblant (avoir l'air de dormir, de rire, de pleurer, d'être fâché, ou faire semblant de boire ou d'échapper un objet) apparaît précocement, dès le stade du miroir. Dans la perspective de Gebauer et Wulf (2004), le faire semblant est une séquence comportementale ritualisée. Les enfants l'apprennent principalement par imitation, identification, modelage et renforcement. Mais ils peuvent également, dans certaines circonstances, inventer une séquence comportementale ritualisée inédite. Ils les utilisent pour formuler une demande spéciale, attirer l'attention ou pour faire le drôle.

Lorsqu'un enfant joue le rôle d'élève attendu dans la classe, nous ne pouvons pas savoir, à moins de le lui demander⁵, s'il est authentique ou non. Dans le cadre d'un rite funéraire, des individus se composent une attitude de circonstance pour communiquer leur sympathie aux endeuillés. Comment savoir si l'expression qui marque leur visage est sincère? Le rituel est très proche du théâtre. Il n'est pas déraisonnable de s'attendre d'une personne qui performe un rituel qu'elle soit authentique. Mais il est difficile de le vérifier. Et la ritualisation ne demande pas un tel investissement moral. On peut cependant s'attendre à ce qu'elle sache bien jouer son rôle, c'est-à-dire qu'elle respecte l'esprit du rite. Dans le cadre scolaire, un enfant peut très bien jouer le rôle de l'élève sans y croire. Cela lui appartient de performer les rites scolaires « pour de vrai ou pour de faux ». Nous n'avons pas accès, en observant ses comportements, aux données de sa conscience.

Les rites, en fait, proposent des « modèles de conduite » ou des « séquences de comportements » pour les diverses situations sociales. En tant que modèles, ils n'ont pas à être reproduits de manière identique. Par contre, il serait cognitivement peu rentable d'inventer un rite de salutation, pour prendre cet exemple, à chaque rencontre. Les rituels nous font épargner temps, énergie et effort cognitif. Ils offrent des indications précieuses pour savoir si l'on doit donner la main ou faire la bise, s'habiller formel ou décontracté, utiliser le « vous » ou le « tu », être proche ou distant d'un interlocuteur, etc. Les voyageurs aguerris connaissent une diversité de rites de salutation, de déférence et de table qui leur permettent d'éviter des maladroites dans leurs relations avec des étrangers. En fait, les rites procurent des manières de se conduire dans les différentes situations sociales. Les individus acceptent de se conformer à des

5 D'où l'importance, dans l'étude des rites scolaires, de considérer le sujet qui ritualise.

rites (salutation, fourchette, mouchoir, décence, pudeur, retenue) pour montrer qu'ils ont intériorisé des normes et règles sociales qui constituent leur identité. Il n'y a pas d'identité sans les rites qui la manifeste. Les individus adhèrent aux rites sociaux sans trop de résistances parce qu'ils éprouvent du plaisir à partager un agir corporel commun avec des personnes de même identité.

Pour terminer cette partie, nous proposons une définition du rite qui synthétise plusieurs éléments de notre propos. Un rite est une séquence de comportements performée dans un cadre social particulier; il met en scène un agir corporel commun très régulé, engage l'adhésion, possiblement non consciente, à un ordre symbolique qui donne à vivre du sens et contribue au maintien de l'identité individuelle et collective. On doit évidemment accueillir cette définition avec les réserves méthodologiques d'usage. Elle est proposée à titre indicatif pour fournir quelques clés conceptuelles supplémentaires pour discuter des rites scolaires.

Les rites dans le cadre scolaire

L'enfant entre dans l'espace scolaire par la ritualisation. Des rites assurent le passage de la vie hors de l'école à la vie dans l'école. Dans la classe, les règles pour la contenance, la retenue, l'attente, la patience, la concentration, le silence, la pudeur et la décence sont plus resserrées qu'à la maison (Fumat, 2000; Le Breton, 1990, 1998; Picard, 1995). C'est une particularité de l'ordre scolaire qui demande aux enfants une plus grande maîtrise de leurs expressions corporelles. Les élèves le constatent assez rapidement et s'y adaptent avec plus ou moins de facilité et de résistance. Ils savent qu'il y a des choses interdites à l'école, bien qu'elles leur soient permises à la maison. Dans la classe, les relations entre enseignants et élèves ne pourraient être calquées sur celles entre parents et enfants. Les rites qu'ils apprennent à l'école favorisent le passage de la culture familiale à la culture scolaire.

Une trame infinie de rites, plus ou moins élaborés, imprègne la vie scolaire. En plus des rites sociaux – dont font notamment partie les salutations, la politesse, la civilité, les repas, les fêtes d'anniversaire et calendaires – le cadre scolaire fait appel à des ritualisations bien précises. Différents rites ponctuent les étapes de l'année scolaire : fête de la rentrée, examens, remises de notes, remises de prix, bal de fin d'études, succès des équipes sportives, etc. D'autres rites préparent et opèrent les passages entre les thèmes d'enseignement et des projets pédagogiques plus importants. Des rites scolaires rythment les activités de la journée : accueil du matin, mise en rang, déshabillage, aménagement des temps d'apprentissage et de jeu, temps pour les pauses, toilettes, tests et examens, remise des notes, etc. Les rites ne sont jamais dénués de sens, même s'ils sont quasi invisibles. Ils offrent aux élèves un ordre rassurant et des repères pour se retrouver. Leur répétition calme les élèves et les sécurise parce qu'ils peuvent anticiper ce qui vient, estimer la durée des activités, les prévoir en fonction de leurs difficultés. Le caractère répétitif des actions rituelles procure l'assurance d'appartenir à un monde connu qu'il est possible de maîtriser. Cette assurance est indispensable pour guider les élèves vers de nouvelles expériences et de nouvelles connaissances.

Les élèves apprennent par des rites à contrôler leurs expressions corporelles, à intérioriser les normes scolaires, à s'adapter aux rythmes temporels de la classe, à respecter les séquences d'apprentissage (Gebauer et Wulf, 2004). L'aménagement des rites scolaires initie les élèves à un grand nombre de règles spécifiques au cadre de l'école. Elles concernent l'hygiène corporelle, le code vestimentaire,

les actes de communication, la civilité, la contenance, les déplacements dans la classe et hors de la classe, le niveau de langue exigé, la ponctualité, le travail en équipe, la tenue sur sa chaise, etc. Le corps est le support privilégié des conduites rituelles. Les rites disciplinent le corps afin de faciliter les rapports sociaux et de créer un ordre sécurisant pour tous. Ils ancrent le corps des élèves dans l'agir corporel commun de l'école. En intériorisant l'ensemble des régulations du cadre scolaire, les enfants s'approprient leur identité d'élève, ce que Perrenoud (1994) nomme le métier d'élève. Dans notre perspective socioanthropologique, le terme d'« identité » convient mieux que celui de « métier » parce qu'il réfère à l'ordre symbolique du monde scolaire.

Dès qu'un enfant franchit le seuil de l'école, on lui demande de se comporter comme un élève. Considérons qu'un enfant ne sait pas d'emblée ce qu'est un élève ni comment se comporter en classe. Il apprend son rôle d'élève dans les premières années de scolarisation. Les jeunes ne sont pas dupes à ce sujet. Ils savent qu'ils ont un rôle à tenir pour passer avec succès à travers le système scolaire. La socialisation à ce rôle devient donc un enjeu scolaire fondamental. Gebauer et Wulf (2004) montrent que les enfants s'approprient peu à peu les composantes normatives de leur identité d'élève en répondant aux demandes des enseignants. À partir de cette perspective, nous pouvons essayer de comprendre le succès ou l'échec scolaire en relation avec la socialisation à l'identité d'élève. On peut émettre l'hypothèse selon laquelle les efforts d'un enfant qui accepte de jouer son rôle d'élève, en y ajoutant son style bien sûr, seraient bénéfiques en termes de persévérance et de réussite scolaires. Par ailleurs, il pourrait être avantageux pour les enseignants de connaître la dimension rituelle dans les interactions pédagogiques afin de maintenir les élèves dans la culture de l'école.

Les traditions éducatives nous ont légué une ritualité très riche en ce qui a trait à la discipline et aux actes de communication. Plusieurs de ces rites concernent des actions minuscules, mais qui ont une très grande importance pour les élèves et les enseignants (Quantz, 2011). Les élèves reconnaissent les gestes rituels de l'enseignant pour attirer l'attention, demander le silence, exprimer une réprimande, accorder la parole, etc. Un changement dans le ton de la voix, dans un regard ou dans une position des bras n'est pas insignifiant pour eux. Ils sont très sensibles aux signes non verbaux très ritualisés de l'enseignant.

Un élève apprend à l'école à lever la main pour demander la parole. Il accepte cette contrainte normative essentielle à la discipline dans la classe. Du coup, il est capable d'utiliser ce geste rituel dans un autre cadre que celui de l'école, mais s'en abstient dans le cadre familial ou lors de discussions avec les copains. Dans une discussion familiale, lever la main ne lui semblerait pas approprié. À cet égard, les enfants ajustent leurs conduites rituelles selon les situations sociales. Ils savent intuitivement comment faire usage des attitudes, des gestes et des expressions rituelles. Ils performant leurs conduites en tenant compte du cadre dans lequel ils se trouvent. Ils sont aussi en mesure de comprendre le sens particulier des gestes rituels de la vie scolaire.

Ritualisations du temps scolaire

Nous nous intéressons ici à la ritualisation du temps dans le cadre scolaire plutôt qu'à l'acquisition de la notion de temps. Les ritualisations examinées concernent l'appropriation du temps scolaire par les élèves. Dès qu'ils entrent dans l'espace scolaire, les élèves subissent la pression temporelle. Le cadre scolaire crée un espace commun de significations temporelles. Les élèves doivent éviter les retards, se dépêcher pour arriver à temps au local du cours, restreindre le temps de socialisation avec les copains entre les cours, faire vite pour aller aux toilettes, terminer un devoir à la course, accélérer leur rythme de travail pour terminer un examen dans le temps convenu, etc. Ils entrent dans l'institution scolaire et en ressortent à heures fixes, ce qui les initie à l'horaire des travailleurs. Les élèves savent que l'horaire scolaire est très régulé, ce qui contraste avec les horaires très libres de la maison et du temps de vacances. L'appartenance au monde scolaire engage donc une socialisation à une temporalité qui lui est propre. Notons que cette temporalité est partagée autant par les élèves que par le personnel scolaire.

L'ordre temporel touche l'arrivée à l'école, les séquences entre le début et la fin de la classe, les horaires pour les activités d'apprentissage de la journée, les récréations, les pauses, les repas, les transitions, etc. Les activités réalisées par les élèves acquièrent un sens parce qu'elles se déroulent dans une chronologie fixe à durée définie à l'avance. L'ordre chronologique du temps crée des repères qui structurent la mémoire et l'identité de l'élève. Il est générateur de sens. Les élèves jouent avec les significations du temps pour montrer à la fois leur appartenance à la culture scolaire et leur autonomie. À cet égard, il est important de considérer comment les élèves adoptent l'ordre temporel de l'école tout en conservant leur quant-à-soi. Ils se servent aussi du temps, souligne Jocelyn Lachance (2011), pour affirmer leur individualité.

Chaque matin, en entrant dans l'espace scolaire, les enfants doivent faire le passage à la temporalité de l'école pour se réapproprier leur identité d'élève. À cet égard, les ritualisations du temps sont essentielles pour habituer les élèves à l'ordre symbolique de l'école. Comment s'opère cette ritualisation? Le comportement de l'élève est ritualisé dans la mesure où il est synchronisé avec la temporalité scolaire. Les contraintes du temps sont très lourdes et exigeantes, mais en jouant son rôle d'élève, un enfant intériorise l'ordre temporel du cadre scolaire sans en ressentir l'oppression. L'entrée dans le rôle d'élève devient un enjeu majeur sous la responsabilité principale des enseignants. Ils doivent faciliter le passage rituel de l'enfant à son identité d'élève. Ces derniers s'adressent à lui en tant qu'élève et essaient de le conserver dans son identité d'élève. L'enfant comprend qu'on s'adresse à lui en tant qu'élève lorsqu'un enseignant lui dit de marcher lentement dans un corridor, de garder le silence, d'enlever sa casquette, d'aller à son pupitre, de sortir un manuel, de présenter son devoir, etc. Ces actes de langage réfèrent à des normes qui appartiennent à l'ordre symbolique de l'école. Une diversité de petits gestes et d'actes de communication facilite le passage rituel de l'enfant à son identité d'élève, et par conséquent à la temporalité scolaire.

À l'origine de tout ordre symbolique se trouve une conception particulière du temps. Devenir élève, être élève, à vrai dire, c'est s'enrôler dans cette conception particulière de la temporalité scolaire. Les enfants acceptent leur rôle d'élève notamment en se synchronisant avec le temps scolaire. C'est un truisme de le dire. Mais on doit aussi considérer les conduites de désynchronisation : retard, lenteur, oisiveté, perte de temps, flânerie, procrastination, mouvements nerveux, haine de l'immobilisme, plaisir

du sentiment d'urgence. La désynchronisation manifeste une dissociation à l'égard de la temporalité scolaire. Des élèves résistent aux contraintes du temps scolaire pour affirmer leur individualité.

S'ajoute également le nouveau rapport au temps des jeunes d'aujourd'hui. Les rites du temps de la culture jeune sont totalement en opposition avec les rites du temps scolaire. En effet, nombre de sociologues, à l'instar de Michel Maffesoli (1979), insistent sur l'invasion du présentisme dans la jeunesse actuelle. Le présentisme est défini comme étant cette difficulté de se projeter dans l'avenir, ou cette incapacité de reporter son plaisir à plus tard. Le plaisir est vécu dans le présent immédiat. Le temps juvénile est celui du plaisir momentané, de l'occasion qui passe, de l'activité qui s'épuise dans son actualisation. Les jeunes vivent des temporalités souvent très différenciées par rapport aux temporalités du monde adulte. Ils se couchent à des heures tardives, se lèvent pour le second repas de la journée, flânent l'après-midi et deviennent véritablement actifs au cours de la soirée. Ils commencent un projet et sans le terminer s'élancent vers un nouveau. Leur plaisir se concentre dans l'instant même. C'est pourquoi ils n'éprouvent pas la nécessité de le terminer. Ce qui se passe après est moins important que ce qui se passe pendant. Leur mémoire est celle de l'activité du présent. Ce rapport au temps ressemble au rite de la lecture matinale des journaux. Les informations lues le matin sont plus ou moins oubliées pour faire place aux informations du jour suivant. Les jeunes cherchent à réaliser leurs désirs dans l'avenir le plus rapproché. Ils ne supportent pas la frustration du manque, de l'anticipation et de l'insatisfaction. Ils vivent au rythme répétitif du plaisir des jeux vidéo, des films d'horreur et des messages numérisés. Ils recommencent sans fin une même activité pourvu qu'elle procure un divertissement. Ils se laissent également envoûter par les mouvements et la magie des images. Ce qu'ils ne peuvent obtenir tout de suite ne les intéresse pas. Ils veulent le monde, et ils le veulent dès maintenant, chantait Jim Morrison. Ils le veulent même en son entier. À cet égard, on doit considérer l'ubiquité induite par les nouveaux outils de communication. Les jeunes développent le sentiment qu'ils peuvent être au même moment ici et ailleurs, à l'écoute de l'un et de l'autre, présents à une activité et à une autre. Cela accentue le sentiment d'ubiquité, c'est-à-dire qu'il n'existe plus de frontières d'espace et de temps.

L'ordre temporel de l'école est vécu comme un choc pour ces jeunes qui vivent un rapport « liquide » avec le temps. C'est pourquoi il est bien de considérer la solidité des repères temporels de l'école comme une source de stabilité, d'assurance et de détermination à se projeter dans l'avenir. Il semble que l'école soit devenue, depuis quelques décennies, la seule institution sociale, dans le spectre des institutions de la modernité, dont l'ordre symbolique demeure inchangé.

Derrière l'image des élèves qui acceptent docilement le cadre temporel imposé par l'école se cache une série de comportements qui montrent une volonté de personnaliser leur rapport au temps (Lachance, 2011). Il s'avère que les contraintes de temps, comme les horaires imposés par l'école et les parents, sont relativisées sinon personnalisées par plusieurs élèves. On peut considérer, d'une part, leur désir de se distancier du temps institutionnel afin d'affirmer leur autonomie, et d'autre part, leur désir de se distancier de leur identité d'élève pour affirmer une autre identité.

Le rapport au temps des enfants peut souffrir des lacunes du milieu familial. À la maison, chacun vit à son propre rythme, dans une temporalité qui lui convient. Le temps n'est plus à la source d'un agir corporel commun. Les actes de désynchronisation dans la famille ont des incidences sur la synchronicité scolaire. Les parents qui ne prescrivent pas de normes temporelles à la maison pour les heures de repas, pour les heures d'entrée à la maison, pour les heures d'étude et les heures du

coucher n'aident pas leur enfant à accepter les normes temporelles de l'école. Les heures de sommeil sont essentielles à l'âge scolaire. L'enfant doit suivre un horaire familial de coucher et de lever qui correspond aux horaires scolaires. Dormir trop peu peut susciter mauvaise humeur, fatigue, manque de concentration et d'attention, etc. Les jeunes d'aujourd'hui font l'expérience, souvent dès l'enfance, de la désynchronisation des horaires de leurs propres parents. Pour plusieurs d'entre eux, les temps de repas partagés avec tous les membres de la famille sont de plus en plus rares; les horaires des uns et des autres ne concordent pas.

Il y a également désynchronisation lorsque le jeune assiste au désistement de ses propres parents par rapport à des rendez-vous qu'ils décalent ou annulent, ou par rapport à leurs retards qu'ils multiplient. Rendez-vous raté avec les grands-parents ou un autre membre de la famille. Rendez-vous raté lors d'une fête familiale. Le conjoint divorcé qui n'est pas au rendez-vous pour rencontrer les enfants. En fait, les épisodes de désynchronisation dans la famille sont fréquents. Pourtant, dès les premiers jours de la vie, le bébé est amené à entrer dans un ordre temporel : les séquences d'allaitement plus ou moins proches ou distancées, les temps de sommeil, les temps de présence des parents, etc. Les parents désirent que le bébé boive uniquement durant la journée afin qu'il fasse ses nuits. Il n'y a pas d'horloge biologique qui rythme le temps de sommeil et de veille. L'entrée dans la vie sociale est intimement liée à des contraintes de temps. Les parents habituent l'enfant à vivre à leurs rythmes et à leurs séquences temporelles. Tous les enfants doivent être socialisés à un ordre du temps.

La synchronisation scolaire fait apparaître trois composantes : la relation à un ordre (avant, après, en même temps), la mesure des durées (court, long, ennuyant, trop rapide, passe trop vite) et le rythme des activités. Dans le cadre scolaire, le temps est divisé de la même façon pour tous. Il forme un horaire fixe d'activités. Tous les rites de classe visent d'abord à synchroniser les élèves à la vie scolaire. Ils sont initiés aux rythmes scolaires dès les premiers jours de l'école. Ils apprennent à connaître la planification des activités d'apprentissage. Les élèves d'une même classe sont liés les uns aux autres parce qu'ils pratiquent en même temps une même activité. Ils suivent le même rythme, les mêmes séquences pour les apprentissages, pour les pauses, pour la récréation, pour le temps libre, etc. La journée scolaire commence et se termine en même temps pour tous. Le temps contraint tous les élèves à un ordre chronologique. Le temps est organisateur de toutes activités (Hall, 1984, p. 11). Le cadre scolaire est avant tout un cadre temporel. Une activité pédagogique peut se dérouler dans divers espaces dans l'école et hors de l'école, mais elle suit un ordre de séquence plutôt rigide.

Le temps scolaire est compté, mesuré, chronométré. La scolarisation est une organisation temporelle. Un enfant s'approprie la logique temporelle de l'école en devenant élève. Le temps devient la mesure de ses progrès et de ses retards. Dans la logique scolaire, tous les instants sont occupés. Même les temps libres sont déterminés à l'avance. À la maison, l'enfant peut se demander comment il va occuper son temps. À l'école, le temps ne lui appartient plus. Le temps de la maison et le temps de l'école ne sont donc pas vécus de la même manière. Ce qui est permis et interdit en termes de temps varie donc selon les cadres de vie scolaire et familiale.

Les élèves expérimentent régulièrement la désynchronisation en prenant du retard, en travaillant dans l'urgence, en procrastinant, en fait, en suivant leur propre rythme. La désynchronisation consiste à se dissocier des rythmes temporels de la majorité pour adopter des rythmes temporels personnels. La désynchronisation est un refus, parfois inconscient, de se plier pleinement à l'organisation scolaire du

temps. Elle se manifeste autant par une accélération que par une décélération des actions engagées par l'élève, car accélérer le rythme pour devancer les autres ou décélérer le rythme en prenant du retard induit le même effet de ne plus être en phase avec le groupe. La désynchronisation se présente ainsi sous plusieurs figures : retard, flânerie, tergiversation, précipitation, procrastination, papotage, travailler dans l'urgence, terminer avant les autres, prendre trop de temps, etc.

Certains élèves, lorsqu'ils jouent avec les frontières du temps, mettent au défi l'autorité de l'enseignant. D'autres expérimentent, pour leur propre plaisir, les diverses modalités du temps. Des élèves arrivent en retard en classe ou prennent de l'avance dans leurs travaux pour se faire remarquer. La plupart des élèves font leurs devoirs en accéléré pour pouvoir se consacrer à autre chose, en fait, pour se donner plus de temps libre. En avançant dans sa scolarité, l'élève est soumis à une plus grande pression du temps. Il espère plus de temps libre. Selon Nicole Aubert (2006), la gestion de son temps est un signe, dans nos sociétés hypermodernes, selon l'expression qu'elle utilise, d'une maîtrise de son destin. Un individu affirme sa liberté en montrant qu'il possède du temps libre.

Le plus grand nombre des élèves attendent à la dernière minute pour réaliser un travail, préférant travailler dans l'urgence. Le sentiment d'urgence est une expérience excitante pour eux. L'urgence engage le corps dans la précipitation, dans la nécessité d'être en mouvement. L'urgence comporte une part idéologique qui associe le mouvement avec la performance, et la précipitation avec l'initiative. L'urgence est pratiquement quotidienne dans la vie des élèves. Nous observons ce phénomène autour des périodes d'examens ou de remises de travaux. Cela traduit le rythme effréné de l'école. Avoir du temps à rattraper ou à récupérer. Tous les élèves connaissent les périodes de récupération qui servent à reprendre le temps perdu. Des élèves travaillent dans l'urgence pour remettre leur travail, mais d'autres ne respectent jamais les échéanciers. Ils ne sont pas au diapason avec les rythmes temporels de la classe. Lorsque des élèves sont complètement désynchronisés, ils s'exposent aux aléas des retards impossibles à surmonter.

L'ordre temporel est une modalité scolaire incontournable. Elle est bénéfique pour les élèves qui ont besoin de repères temporels pour mettre de l'ordre dans leur vie. La vitesse de la vie moderne empêche souvent de revenir à soi pour réfléchir, pour se recueillir ou pour faire silence. Prendre son temps pour apprendre, dans un monde qui vit en accéléré, devient un trajet d'espoir. La ritualité a besoin de la lenteur. Jouer en accéléré un rôle social ne profite à personne. Le temps scolaire, qui se matérialise dans diverses ritualisations, doit adopter un tempo qui convient autant aux élèves qu'à l'institution. Le temps ne doit pas brutaliser ni dévorer les élèves, comme Cronos le faisait avec ses enfants. En fait, le temps scolaire doit filer à la vitesse des capacités d'apprentissage des élèves.

Conclusion

L'éventail des rites scolaires est très large et divers. Nous aurions pu en présenter un plus grand nombre ou discuter plus profondément l'un ou l'autre. Le thème des regards rituels dans les interactions entre enseignants et élèves aurait mérité à lui seul un long exposé. En effet, les élèves montrent qu'ils écoutent leur enseignant en le regardant. L'enseignant attire et retient l'attention des élèves en les fixant du regard. Il s'assure également que les élèves le regardent. C'est pour lui le signe que l'interaction pédagogique est possible, que les élèves sont disponibles pour les apprentissages. Le regard, en fait,

montre une disponibilité d'écoute. Celui qui regarde écoute, c'est-à-dire manifeste son intérêt. Toutes les modifications du regard des élèves obligent l'enseignant à un rappel rituel de l'attention. Ces rappels font partie des gestes rituels constamment utilisés en classe. C'est peu dire sur ce thème des regards rituels en classe, sinon pour signaler le fait que les gestes et les mouvements corporels, dans le cadre scolaire, peuvent être analysés sous l'angle de la ritualité.

L'analyse des ritualisations scolaires met en perspective plusieurs composantes de la vie dans l'école, mais deux d'entre elles semblent plus importantes. D'une part, les théories sur les rites scolaires permettent de mieux comprendre le devenir élève, c'est-à-dire comment un enfant est socialisé à son rôle d'élève. D'autre part, ces mêmes théories apportent quelques idées nouvelles pour saisir comment un enfant se maintient dans son identité d'élève. De futures recherches nous amèneront à explorer les liens entre l'appropriation de l'identité d'élève et la réussite scolaire.

Références

- Aubert, N. (dir.). (2006). *L'individu hypermoderne*. Toulouse, France : ERES.
- Bataille, G. (1957). *L'érotisme*. Paris, France : Minuit.
- Bell, C. (1992). *Ritual theory, ritual practice*. New York, NY : Oxford University Press.
- Boëtsch, G. et Wulf, C. (dir.). (2005). *Rituels. Hermès, 43*. Récupéré de <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/26508>
- Bourdieu, P. (1986). Les rites comme actes d'institution. Dans P. Centlivres et J. Hainard (dir.), *Les rites de passage aujourd'hui* (p. 206-215). Lausanne, Suisse : L'Âge d'Homme.
- Caillouis, R. (1950). *L'homme et le sacré*. Paris, France : Gallimard.
- Compte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Cyrułnik, B. (2000). *Les nourritures affectives*. Paris, France : Odile Jacob.
- Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès, 43*, 79-85.
- Douglas, M. (1971). *De la souillure* (A. Guérin, trad.). Paris, France : Maspero.
- Durand, G. (1992). L'homme religieux et les symboles. Dans J. Ries (dir.), *Traité d'anthropologie du sacré* (Vol. 1). Paris, France : Desclée.
- Durkheim, E. (2008). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Eliade, M. (1969). *Le mythe de l'éternel retour*. Paris, France : Gallimard.
- Elias, N. (1974). *La civilisation des mœurs*. Paris, France : Pocket.
- Freud, S. (1971). Actes obsédants et exercices religieux. Dans *L'avenir d'une illusion* (M. Bonaparte, trad., p. 81-94). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Fumat, Y. (2000). La civilité peut-elle s'enseigner? *Revue française de pédagogie, 132*, 101-113.
- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle : le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française, 33*, 141-148. doi:10.3917/ethn.031.0141
- Gebauer, G. et Wulf, C. (2004). *Jeux, rituels, gestes : les fondements mimétiques de l'action sociale* (C. Roger, trad.). Paris, France : Anthropos.
- Girard, R. (1972). *La violence et le sacré*. Paris, France : Grasset.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (A. Kihm, trad.). Paris, France : Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (A. Kihm, trad.). Paris, France : Minuit.
- Hall, E.-T. (1984). *La danse de la vie*. Paris, France : Seuil.
- Houseman, M. et Severi, C. (1994). *Naven ou le donner à voir. Essai d'interprétation de l'action rituelle*. Paris, France : CNRS.

- Jeffrey, D. (1998). *Jouissance du sacré*. Paris, France : Armand Colin.
- Jeffrey, D. (2007). Le corps rituel. Dans M. Marzano (dir.), *Dictionnaire du corps*. Paris, France : PUF.
- Jeffrey, D. (2011a). Le sacré entre médiations et ruptures. *ESSACHESS – Journal for Communication Studies*, 4(8), 31-46.
Récupéré de <http://www.essachess.com/index.php/jcs/article/view/124/125>
- Jeffrey, D. (2011b). Souffrance des enseignants. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 28-43. Récupéré de
http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/5_DenisJeffrey.pdf
- Jeffrey, D. (2011c). Rites et ritualisations. Dans J. Cherblanc (dir.), *Rites et symboles contemporains* (p. 45-58). Québec, QC : PUQ.
- Lachance, J. (2011). *L'adolescence hypermoderne*. Québec, QC : PUL.
- Le Breton, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Le Breton, D. (1998). *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*. Paris, France : Armand Colin.
- Maffesoli, M. (1979). *La conquête du présent*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Maffesoli, M. (1985). *L'ombre de Dionysos*. Paris, France : Méridiens.
- Makarius, L. L. (1974). *La violation des interdits*. Paris, France : Grasset.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. *Ethnologie française*, 37(4), 597-604. doi:10.3917/ethn.074.0597
- Morris, D. (1978). *La clé des gestes* (Y. Dubois et Y. Mauvais, trad.). Paris, France : Grasset.
- Otte, M. (2009). *La préhistoire* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF.
- Picard, D. (1995). *Les rituels du savoir-vivre*. Paris, France : Seuil.
- Quantz, R. A. (2011). *Rituals and student identity in education: Ritual critique for a new pedagogy*. New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Ries, J. (1978). *L'expression du sacré dans les grandes religions*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Centre d'Histoire des religions.
- Turner, V. (1967). *The forest of symbol. Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca, NY : Cornell University Press.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre. The human seriousness of play*. New York, NY : PAJ Publications.
- Turner, V. (1990). *Le phénomène rituel* (G. Guillet, trad.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage*. Paris, France : Dunod.
- Wulf, C. (2008). *Une anthropologie historique et culturelle. Rituels, mimésis sociale et performativité*. Paris, France : Téraèdre.
- Wulf, C. et Zirfas, J. (2004). La pratique sociale comme rituel. Dans C. Wulf (dir.), *Penser les pratiques sociales comme rituels* (N. Heyblom, trad., p. 405-414). Paris, France : L'Harmattan.

Les lacunes en français des jeunes enseignants : un frein à l'insertion professionnelle

Priscillia **Boyer**
Professeure,
UQTR

HRONIQUE • Insertion professionnelle

La compétence linguistique des enseignants est constamment sollicitée dans le cadre de leur travail, et ce, peu importe le niveau scolaire et la discipline enseignée. Les exemples sont nombreux : écrire au tableau, corriger, rédiger des lettres aux parents et des rapports destinés à la direction. Pour s'épanouir professionnellement, les enseignants doivent posséder une maîtrise de la langue écrite qui dépasse son utilisation fonctionnelle. Quant aux enseignants de français, une compétence linguistique élevée n'est pas suffisante : ils doivent en outre comprendre le fonctionnement de la langue et savoir comment l'enseigner. Considérant la charge de travail élevée des nouveaux enseignants, les lacunes en français de certains d'entre eux constituent une source de stress supplémentaire qui influe sur leur sentiment de compétence et contribuent à fragiliser leur insertion professionnelle.

C'est le constat auquel arrivent Carpentier et Leroux (2013) qui notent que les difficultés à l'écrit de certaines enseignantes débutantes du primaire pèsent lourdement sur leurs épaules. La peur de commettre des erreurs en classe ou devant les collègues et les parents est telle qu'elles passent un temps considérable à planifier leurs cours et à corriger les copies des élèves, et certaines manifestent d'ores et déjà des signes d'épuisement. Surchargées de travail, elles tendent à s'isoler et communiquent peu par peur d'être prises en défaut. Certaines refusent d'enseigner au troisième cycle et vont jusqu'à remettre en question leur choix de carrière.

Face à cette situation, on peut se demander si la formation initiale des maîtres soutient adéquatement le développement de la compétence linguistique des futurs enseignants. Bien qu'elle fasse partie du référentiel des compétences professionnelles des enseignants et qu'elle soit évaluée dans la plupart des cours, elle fait l'objet de bien peu d'enseignement formel. Certes, les étudiants doivent se soumettre au TECFÉE, un test de certification en français écrit pour l'enseignement, et ceux qui l'échouent se voient proposer un ensemble de mesures d'aide, variables selon les universités. Mais il s'agit là essentiellement de services occasionnels, généralement suivis sur une base volontaire, hors du cursus obligatoire. En somme, les programmes sont conçus sur la prémisse que la compétence linguistique des étudiants est suffisamment développée à leur entrée à l'université et qu'il n'est pas nécessaire d'y consacrer un espace à l'intérieur du curriculum.

Cette situation est malheureusement inexacte. De nombreux étudiants éprouvent des difficultés en français écrit au début de leurs études, sans parler de certaines lacunes dans la maîtrise du français oral. On peut s'alarmer de la situation, et les médias ne s'en privent pas, mais cela témoigne surtout de la méconnaissance de ces cassandres à l'égard de l'apprentissage de la langue, bien souvent réduite à la compétence orthographique. En fait, les lacunes en français écrit des étudiants en début de formation sont prévisibles. Écrire, c'est davantage qu'un enchaînement de belles phrases sans faute. C'est une tâche cognitivement très exigeante, particulièrement en situation d'apprentissage, comme c'est le cas des étudiants, mais aussi des enseignants qui font leurs premiers pas en salle de classe. Plus la tâche est complexe, plus le scripteur aura tendance à commettre des erreurs, et ce, même s'il s'agit d'un adulte compétent. Pour être efficace, le scripteur doit avoir automatisé un certain nombre de procédures et de connaissances grammaticales qui allègeront quelque peu sa mémoire de travail. Il faut du temps et un contact régulier avec l'écrit pour y parvenir, mais cela ne suffit pas. Il faut également effectuer un travail systématique sur la langue. Or, un tel travail suppose une motivation forte, car les apprentissages sont lents à se manifester dans les écrits et ne sont pas soutenus adéquatement par la formation initiale. Dans ces conditions, il ne faut pas se surprendre que la compétence linguistique de plusieurs étudiants qui terminent leurs études ne soit pas à la hauteur des attentes.

Enseigner le français

La situation est d'autant plus difficile pour l'enseignant de français, puisque sa compétence linguistique ne garantit aucunement la qualité de son enseignement. Même s'il fait montre d'une grande maîtrise à l'écrit, son efficacité est limitée s'il ne comprend pas le phénomène linguistique à l'étude ni ne sait l'expliquer. En ces circonstances, il n'a d'autres choix pour faire son travail que de prendre appui sur le matériel didactique qu'il utilise et hors duquel il lui est alors difficile d'enseigner. Son sentiment de compétence s'en trouve affaibli et les échanges en classe, limités. Ce sont les élèves en difficulté qui sont plus à risque d'en payer le prix devant les carences linguistiques et didactiques de leur enseignant.

À cet égard, la formation des maîtres du secondaire répond davantage aux besoins de ses étudiants, bien qu'elle présente de grandes disparités d'une université à l'autre, notamment en ce qui concerne la place des cours de didactique (qui s'élève à aussi peu que 8 ou 9 crédits en certains milieux). La situation est plus préoccupante en ce qui concerne la formation des maîtres au primaire et en adaptation scolaire. En effet, le survol des différents programmes de formation des universités québécoises en dit long : le nombre de cours obligatoires dédiés à l'enseignement du français dépasse rarement quatre. Peut-on

réellement considérer cela comme suffisant, compte tenu de l'importance cruciale de la discipline pour la réussite scolaire des jeunes élèves dans toutes les matières? Pourtant, il n'est pas simple d'enseigner les premiers apprentissages en lecture, ni de proposer des activités efficaces pour faire apprendre l'orthographe lexicale. Quant à la grammaire de la phrase, certaines universités n'offrent aucun cours à propos de son enseignement, y compris sur une base optionnelle ou complémentaire. Sachant cela, il ne faut pas se surprendre si des activités traditionnelles pourtant peu efficaces, tels la dictée ou les exercices troués, dominent encore largement le temps de classe consacré à l'enseignement du français.

En somme, en l'absence de cours obligatoires sur la communication orale et écrite des futurs maîtres et devant la rareté des cours de français à la formation initiale des maîtres du primaire et d'adaptation scolaire, il est légitime de s'interroger sur l'efficacité de ces formations à assurer à la fois le développement de la compétence linguistique de tous les étudiants et le développement des compétences des futurs maîtres de français à enseigner leur discipline, en particulier l'enseignement de la norme écrite. Certes, le TECFÉE peut jouer son rôle de garde-fou en éveillant le milieu éducatif à la nécessité de placer haut la barre de la compétence linguistique, mais il n'assure pas de fonction d'apprentissage. Du point de vue des enseignants débutants, cette situation est préoccupante alors que leur entrée sur le marché du travail est parfois handicapée par leur manque d'aisance à communiquer adéquatement et par leurs carences sur le plan des savoirs langagiers.

Références

Carpentier, G. et Leroux, M. (2013, mai). *Difficultés déclarées d'enseignants débutants du primaire sur le plan de leur compétence scripturale et retombées sur leur insertion professionnelle*. Communication présentée au Symposium « Réflexion collective sur les facteurs de persévérance professionnelle en enseignement » lors du Colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, QC.

Martine **Mottet** 
Professeure agrégée,
Université Laval
Émilie **Morin**
Professionnelle de recherche,
Université Laval
Julie-Christine **Gagné**
Professionnelle de recherche,
Université Laval

Faire une recherche d'information : des habiletés essentielles à développer

CHRONIQUE • Intervention éducative

Du primaire jusqu'à la fin de leurs études universitaires, les élèves doivent fréquemment réaliser des recherches pour documenter leurs travaux. Or, cette activité est trop rarement synonyme de réussite. Si l'on reconnaît de plus en plus que les élèves – petits et grands – éprouvent des difficultés, il nous semble judicieux d'examiner quels en sont les impacts et les moyens d'y remédier.

Pratiques des élèves

Comme l'ont illustré nombre de chercheurs dans le domaine de la maîtrise de l'information (au Québec, nous parlons plutôt de compétences informationnelles), faire une recherche se résume trop souvent pour les élèves à taper quelques mots-clés dans Google, à consulter rapidement les premiers résultats obtenus, pour finalement copier-coller des passages des documents trouvés sans juger de leur validité ni en citer la source.

Impacts sur l'apprentissage et la motivation

Ces stratégies non averties posent plusieurs problèmes, le principal étant celui de l'apprentissage. En effet, les élèves finissent souvent par se documenter à l'aide de sources non pertinentes et non fiables, n'exerçant pas leur jugement critique en corroborant leurs données à l'aide d'autres documents. De plus, en copiant-collant l'information, ils ne développent pas leurs compétences à comprendre la structure d'un texte, à en faire ressortir les éléments significatifs et à sélectionner l'information requise en prenant des notes.

Ces pratiques ont aussi des répercussions négatives sur le plan affectif. Il arrive fréquemment que, ne trouvant pas rapidement LA réponse toute faite dans les sources consultées, les élèves décident de changer de sujet, prétextant « qu'il n'y a rien dans Internet ». Ils se découragent rapidement, surtout lorsqu'ils se rendent compte qu'ils ne réussissent guère mieux même après avoir choisi un nouveau sujet.

Faire une recherche, ça s'enseigne et ça s'apprend!

Afin d'éprouver un sentiment de compétence en recherche documentaire, l'élève doit vivre des réussites. Et il peut y arriver si on lui enseigne comment s'y prendre.

C'est ce que nous avons expérimenté avec une centaine d'élèves du 3^e cycle du primaire (11-12 ans) dans le cadre d'une recherche-action réalisée en collaboration avec leurs enseignants. Nous leur avons fait vivre plusieurs activités éducatives visant le développement des principales habiletés nécessaires à la réalisation des différentes étapes d'une recherche documentaire. Soulignons que vous trouverez tout le matériel pédagogique nécessaire que nous avons conçu dans le site *Faire une recherche, ça s'apprend!* (<http://www.faireunerecherche.fse.ulaval.ca>).

Étapes d'une recherche documentaire bien menée et formatrice

La première étape, trop souvent négligée, consiste à **définir le travail**. Si le jeune élève est d'abord guidé par l'enseignant, il doit tout de même développer son autonomie à établir les paramètres d'un projet : Quel est le thème de la recherche? Le public cible? Le produit final attendu? L'échéancier du travail demandé et la portion de temps à allouer à la recherche documentaire? En faisant participer activement l'élève à la définition du travail, on l'amène à s'approprier le projet et sa gestion, ainsi qu'à mieux s'y engager.

La deuxième étape, **cerner le sujet**, est cruciale. Choisir un thème de recherche aussi large que *les abeilles*, c'est aller droit vers la perte de temps et le découragement. Il faut au contraire en cibler un ou plusieurs aspects comme *l'organisation sociale des abeilles* ou la *production du miel*. Pour y arriver, l'élève s'appuie sur ses connaissances initiales, puis consulte une encyclopédie ou un dictionnaire pour en apprendre davantage et découvrir la terminologie du domaine et, enfin, précise son sujet de recherche en choisissant le ou les aspects à creuser. Il structure cet inventaire en créant, par exemple, un réseau de concepts. L'élaboration d'une question de recherche précise, composée de mots-clés significatifs, donne une base solide pour l'étape suivante. L'enseignant peut intervenir en vérifiant la question et en accompagnant l'élève dans le choix des mots-clés.

La troisième étape consiste à **trouver des sources**. Dans Internet, l'élève a intérêt à recourir aux fonctions avancées des moteurs de recherche en remplissant, par exemple, le formulaire de recherche avancée de Google. Ces fonctions servent à améliorer la pertinence des résultats. Ainsi, l'élève cherche une expression exacte (*abeille domestique*), emploie des synonymes ou quasi-synonymes (*colonie* OU *essaim*), exclut des termes ou des types de contenus (*piqueur, forum*), etc. L'enseignant gagne à démontrer les avantages de la recherche avancée en utilisant d'abord un seul mot-clé, puis en recourant à diverses

combinaisons. L'élève se rend vite compte qu'il trouve ainsi des sources pertinentes beaucoup plus efficacement. Faire varier le nombre de résultats en augmentant leur pertinence eu égard à la question de recherche devient même un défi amusant à relever.

Il est bien que l'enseignant souligne que la recherche est un processus itératif où il faut revoir son travail pour l'améliorer. C'est particulièrement vrai à cette étape-ci où, dans la page des résultats, une brève analyse de l'adresse des sites (s'agit-il d'un site en général fiable comme un organisme gouvernemental, un musée, etc.?) et de leur courte description (y a-t-il des mots-clés liés au sujet à documenter?) permet de rectifier le tir sans tarder.

Lors de la quatrième étape, soit **évaluer les sources**, l'enseignant apprend à l'élève à examiner de près la pertinence et la fiabilité des documents trouvés à l'aide d'un outil appelé 3QPOC pour Qui? (compétence), Quoi? (pertinence et exactitude), Quand? (actualité), Pourquoi? (objectivité), Où? (provenance), Comment? (clarté et rigueur). Les critères étant tantôt objectifs (identification de l'auteur), tantôt subjectifs (intention de l'auteur), il convient d'adapter l'outil à l'âge et à la progression des élèves dans leur maîtrise de l'évaluation d'une source.

La cinquième étape représente un défi de taille : **prendre des notes**. L'élève peut employer une variété de stratégies pour s'appropriier le contenu des documents choisis : surligner les idées, mots et passages importants, trouver un titre aux paragraphes pour en résumer l'idée principale, créer un réseau de concepts pour synthétiser et structurer le contenu, etc. Il doit s'assurer de reformuler les propos des auteurs dans ses mots et d'encadrer les citations de guillemets. L'enseignant souligne aux élèves l'importance de respecter le travail des auteurs et de les remercier de l'information qui leur a été utile... en citant la source. Toutes ces stratégies favorisent la création d'un produit fini original et conforme aux règles de l'éthique.

À la dernière étape, il faut **présenter les résultats**. À partir de ses notes, l'élève structure son texte, son affiche, sa lettre ou toute autre production à réaliser.

Si toutes ces étapes sont accomplies, l'élève ne pourra qu'être fier de son travail! Il aura développé des habiletés essentielles à sa réussite scolaire, qui lui seront aussi utiles dans sa vie quotidienne et, assurément, dans sa carrière future.

La vague des professions au Québec : où sont passés les enseignants?¹

Maurice Tardif
Professeur titulaire,
Université de Montréal



CHRONIQUE • Professions de l'éducation

Dans un texte publié en 2011, le sociologue Simon Langlois analyse l'essor et la différenciation des professions au Québec depuis le début des années 1970². Même s'il ne discute pas du cas de l'enseignement, il me semble que ce texte de Langlois devrait interpeller toutes les personnes qui s'intéressent à la « professionnalisation des enseignants » de l'école obligatoire au Québec.

En effet, cette professionnalisation a largement marqué depuis les années 1990 les discours et les débats entourant le statut (souhaité ou réel) des enseignants, la question étant de savoir si ceux-ci forment une véritable profession, qui devrait être reconnue en tant que telle. Le Conseil supérieur de l'éducation a livré plusieurs avis favorables sur cette question depuis 25 ans, tandis que le ministère de l'Éducation a imposé aux universités, avec les réformes des programmes de 1994 et 2001, une conception professionnelle de la formation des enseignants. De plus, à la fin des années 1990, des associations d'enseignants ont déposé à l'Office des professions du Québec (OPQ) une demande officielle de création d'un ordre professionnel, laquelle avait soulevé à l'époque une véritable levée de boucliers de la part des syndicats d'enseignants. La réponse de l'OPQ (2002) témoigne bien de toute l'ambiguïté qui entoure cette question : elle reconnaît que « l'enseignement se présente en tous points comme un exercice assimilable à une véritable profession au sens du Code des professions » (p. 61), mais ne recommande pas la création d'un ordre

1 Premier texte d'une série de trois.

2 Le texte de Simon Langlois a paru dans *Les Cahiers des Dix* qui sont publiés par la Librairie Laliberté, à Sainte-Foy, Québec.

professionnel, préférant s'en remettre à la « capacité du système d'éducation de se doter des mécanismes appropriés » (p. 61). Finalement, il faut souligner que cette question ne se limite pas aux débats des 25 dernières années, car elle agissait déjà le corps enseignant québécois durant les années 1940 à 1960, lequel oscillait à l'époque entre le syndicalisme et le professionnalisme, ce dernier étant largement valorisé par le rapport Parent.

Mais peu importe la période historique de référence (depuis les années 1940 ou les années 1990), il semble que les débats sur cette question finissent toujours par tourner en rond, et ce, pour deux raisons : 1) ils se focalisent principalement sur des « attributs objectifs » que possèdent ou non l'enseignement pour être assimilé à une « véritable profession », le modèle idéal étant ici invariablement la profession médicale³; 2) ils isolent l'enseignement du développement général des professions au Québec, comme si cette activité constituait un cas à part et uniquement compréhensible à partir d'elle-même et de sa propre évolution.

Le texte de Simon Langlois (2011) apporte des perspectives intéressantes qui permettent en partie de sortir de cette double ornière dans laquelle s'enlise depuis trop longtemps le discours sur la profession enseignante au Québec. En effet, dans les deux premières parties de son texte (*Définir les professions* et *La nomenclature des professions*), Langlois montre bien que les principaux attributs⁴ qui servaient traditionnellement à définir les professions nobles comme la médecine ou le droit « ont bien changé dans le temps et leur pertinence pour définir une profession s'est atténuée » (p. 284). Par exemple, l'expertise et la spécialisation dans un domaine quelconque d'activités ne sont plus les seuls apanages des professionnels officiellement reconnus. Dans le même sens, l'existence d'une formation universitaire fondée sur des connaissances abstraites concerne aujourd'hui un très grand nombre d'occupations dont la majorité n'est pas des professions; de plus, au Québec, certaines professions officiellement reconnues par l'OPQ se forment au collégial et non à l'université. Il en va de même de l'autonomie professionnelle qui a changé de nature avec l'intégration massive de plusieurs professions (y compris les professions de la santé) dans des institutions étatiques et bureaucratiques, mais aussi au sein de vastes entreprises privées : l'autonomie professionnelle se voit ainsi régulée et, parfois, réduite par les règles de ces organisations, mais aussi les instances de pouvoir qui les dominent (administrations, actionnaires, etc.). Enfin, l'idée que les professions sont des occupations socialement valorisées (rémunération, prestige, etc.) doit être sérieusement pondérée dès que l'on sort du cercle étroit des vieilles professions libérales : en 2014, bien des professionnels gagnent moins que des cadres, des ouvriers spécialisés ou hauts fonctionnaires, tandis que leur place sur l'échelle du prestige social n'est pas forcément toujours très élevée.

Bref, tout cela signifie que la définition de ce qu'est une profession n'a rien d'intemporel, car au fil de l'histoire du Québec, les professions ont évolué, elles se sont multipliées, différenciées et complexifiées. Je rappelle que l'OPQ reconnaît aujourd'hui 45 ordres professionnels et 53 professions (certaines relevant du même ordre) regroupant tout près de 367 000 membres. De ce point de vue, l'évolution du phénomène professionnel depuis une cinquantaine d'années montre que le travail des enseignants,

3 Je rappelle que c'est justement la médecine qui a servi de modèle aux premiers prometteurs de la professionnalisation de l'enseignement aux États-Unis (voir Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986; Holmes Group, 1986).

4 Langlois (2011, p. 284) en identifie six : la spécialisation, la certification universitaire des connaissances abstraites, le contrôle corporatif des actes posés, l'autonomie, l'idéal de service et le prestige.

s'il n'a jamais possédé l'aura de l'activité du médecin ou de l'avocat, se situe dans la bonne moyenne des activités des autres professions reconnues par la société québécoise. Or, comme je l'ai indiqué précédemment, c'est justement à cette conclusion qu'était parvenue l'OPQ en 2002.

La conclusion de cette première partie de mon texte est la suivante : la question de savoir si le corps enseignant québécois possède les attributs qui définissent traditionnellement les professions libérales est une fausse question. Dans le même sens, il faut cesser de comparer, comme le font trop souvent les chercheurs anglo-saxons, les enseignants aux médecins : il faut plutôt les situer dans l'ensemble mouvant et dynamique des professions, tout en gardant à l'esprit que ce qui définit le professionnalisme n'est pas une collection d'attributs objectifs. Plus important que ces attributs m'apparaît être le contexte sociopolitique et idéologique qui offre à un groupe de travailleurs divers leviers pour se faire reconnaître le statut de profession dans une société donnée, ici le Québec.

Dans la deuxième partie de ce texte, toujours en m'inspirant des analyses de Langlois (2011), je vais m'intéresser à l'évolution du phénomène professionnel au Québec, en essayant de montrer que les leviers susceptibles de soutenir la professionnalisation de l'enseignement existent depuis longtemps. Dans la troisième et dernière partie, je tâcherai de comprendre pour quels motifs le corps enseignant n'a pas su ou pu profiter de ces leviers.

Références

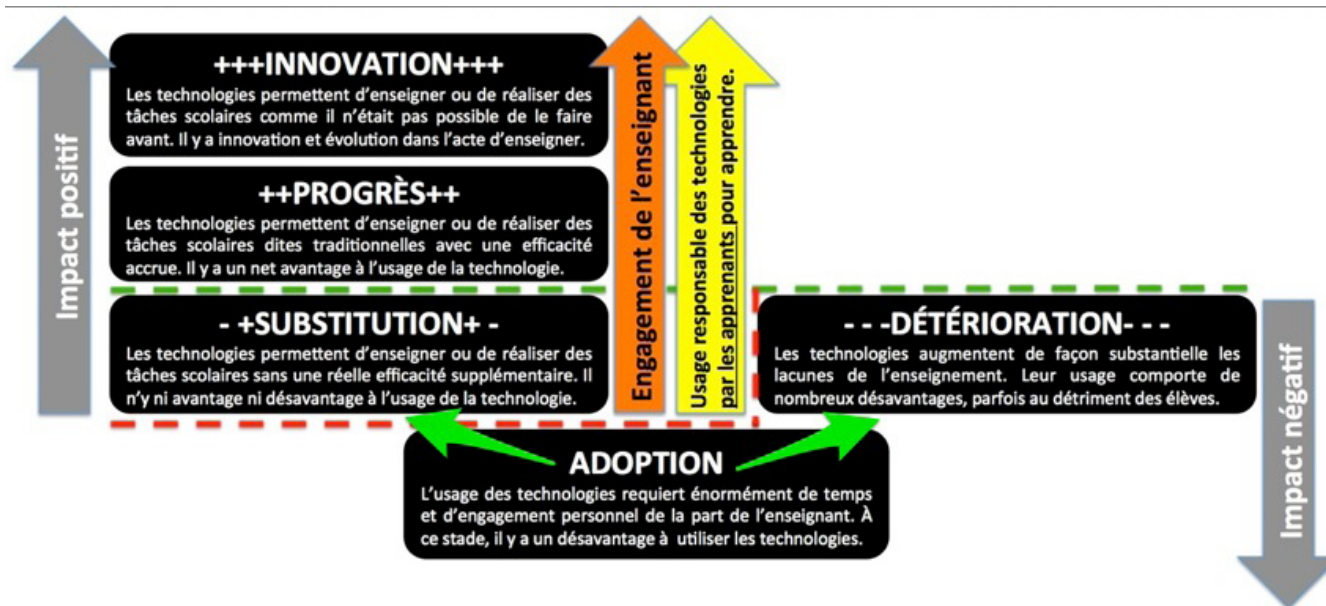
- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A nation prepared : Teachers for the 21st century*. New York, NY : Auteur.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI : Auteur. Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=ED270454>
- Langlois, S. (2011). La grande mutation des professions au Québec, 1971 à 2006. *Les Cahiers des Dix*, 65, 283-303. doi:10.7202/1007779ar
- Office des professions du Québec. (2002). *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Avis/Avis-enseignants.pdf>

Le modèle ASPID : modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif

Thierry Karsenti
Professeur titulaire,
Université de Montréal



CHRONIQUE • Technologies en éducation



Modèle ASPID (Karsenti, 2014, V0.92)

@thierryUdM

Le modèle **ASPID** (adoption, substitution, progrès, innovation... détérioration) a pour objectif de modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif. **ASPID** s'est inspiré à la fois d'enquêtes menées auprès de plus de 50 000 élèves et enseignants au cours des 10 dernières années, de même que de quelque 1500 heures d'observation de classe où sont

utilisées diverses technologies : ordinateur portable, iPad, tablette tactile, tableau blanc interactif, téléphone intelligent, etc. Ces observations ont aussi été réalisées dans divers contextes d'enseignement – de la maternelle à l'université – et sur plusieurs continents. La première phase de ce modèle représente la phase d'**ADOPTION**, où il est normal, au début du moins, que la familiarisation à l'intégration des technologies à son enseignement prenne plus de temps. Puis, il y a deux parcours très différents qu'un enseignant peut emprunter : le premier entraînera une **DÉTÉRIORATION** de son enseignement, puisque les principales lacunes pédagogiques auront été accentuées par un mauvais usage des technologies en contexte scolaire. L'autre parcours, c'est celui où l'on arrive à la phase de **SUBSTITUTION**. À cette phase, il est possible de reproduire ce que l'on faisait avant en salle de classe, avec la même efficacité relative, mais cette fois-ci avec les technologies. Puis, il y a la phase de **PROGRÈS** où l'usage des technologies permet réellement d'enseigner de façon plus efficace. Il y a donc, à cette phase, un progrès marqué dans sa façon d'enseigner. Et ce progrès se répercute aussi sur les apprenants. Vient enfin la phase d'**INNOVATION**, voire même d'évolution dans l'acte d'enseigner, au sens darwinien. Là, il est possible d'enseigner ou de réaliser des tâches scolaires, avec l'aide des technologies, comme il n'aurait jamais été possible de le faire sans elles. Toutes les phases de ce modèle sont liées au **niveau d'engagement collaboratif technopédagogique de l'enseignant**. Néanmoins, il est important de comprendre qu'un engagement accru ne permettra pas nécessairement d'arriver au plus haut niveau. Cet engagement doit aussi être réfléchi, être fait en collaborant avec ses pairs (pour se former et s'informer), en étant à l'écoute de ses apprenants, en s'informant des dernières avancées dans le domaine des technologies en éducation, et ce, afin de réellement être en mesure d'évoluer dans sa pratique. Enfin, un modèle d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif ne saurait être complet sans prendre en considération le **degré d'usage responsable des technologies par les apprenants**, et ce, à des fins d'apprentissage. Autrement dit, selon le modèle **ASPID** et donc selon ma perspective de l'adoption et de l'intégration pédagogique des technologies à des fins d'enseignement et d'apprentissage, il est à la fois impératif de :

- a) chercher à progresser comme enseignant vers le niveau **INNOVATION** ;
- b) viser à ce que tous les **apprenants utilisent de plus en plus les technologies, de façon responsable, et pour apprendre**.

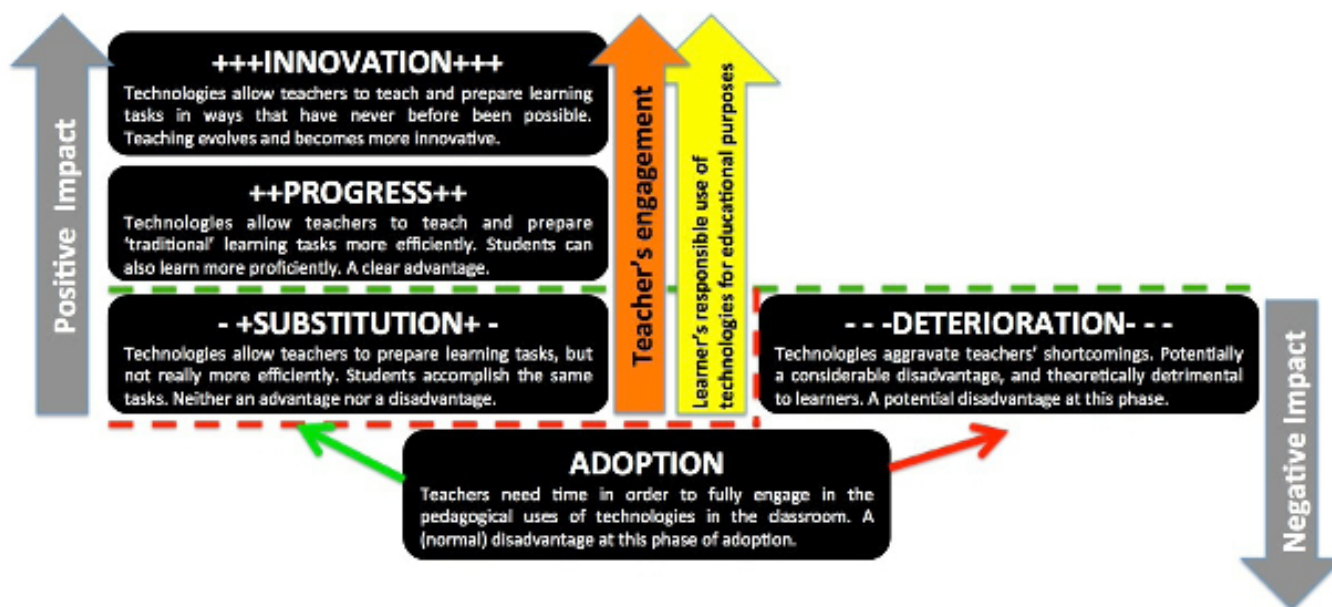
Il s'agit évidemment de la première version de ce modèle. Les commentaires de mes collègues et amis praticiens ou chercheurs permettront de le raffiner, de le bonifier. @ThierryUdM

ASPID model: two potential pathways for adopting technologies and integrating them into education

Thierry Karsenti
Professor,
University of Montreal



CHRONIQUE • Technologies en éducation



ASPID Model [Karsenti, 2014, Version 0.92]

The **ASPID** model (adoption, substitution, progress, innovation, or deterioration) describes two potential pathways for adopting technologies and integrating them into education. **ASPID** was inspired by a ten years of research with over 50,000 students and teachers, accompanied by 1,500 hours of classroom observations of technology use, including laptops, iPads, touchpads, interactive white boards, and smart phones. In addition, a variety of teaching situations around the world

were observed, at levels from kindergarten to university. The model posits a sequence of phases in the technology adoption and integration process. The first is **ADOPTION**, in which teachers usually need more time, at least in the beginning, to familiarize themselves with the technologies so they can integrate them properly into their teaching practice. At this point, teachers may embark on two very different pathways. One leads to a **DETERIORATION** of their teaching practice, because poor use of technologies only aggravates the teachers' own shortcomings. The alternate pathway is the **SUBSTITUTION** phase, where technologies act as a direct tool substitute to the teachers usual teaching methods, but with no functional change and with about similar efficiency. This is followed by the **PROGRESS** phase, where teachers begin to apply the technologies in truly efficient ways. In this phase, teachers show marked improvement in their teaching methods, with positive repercussions for their students. Finally, they reach the **INNOVATION** phase, in which their teaching practices evolve in the Darwinian sense. At this point, teachers can use technologies to prepare learning tasks in ways that were never before open to them. All the phases in the model are related to the teacher's **collaborative engagement in technopedagogy**. However, it is important to understand that higher commitment does not necessarily bring teachers to the next phase. For a truly evolved teaching practice, teachers need to commit to the process in a reflective manner and in collaboration with their peers (i.e., train and be trained), while listening to their students and keeping abreast of new developments in educational technologies. Finally, the model of the adoption and pedagogical integration of educational technologies cannot be complete without considering the **learners' degree of responsible technology use for learning purposes**. In other words, according to the **ASPID** model, and therefore from my perspective on the adoption and pedagogical integration of technologies for teaching and learning, it is imperative to do both of the following:

- a) Seek to continuously progress in one's teaching practice up to the **INNOVATION** phase;
- b) Aim to get all learners to **increase their responsible use of technologies for learning purposes**.

This is a preliminary version of the model. Colleagues, fellow practitioners, and researchers are welcome to offer their comments so that the model can be refined and improved. @ThierryUdM

Éric **Dugas**
Professeur,
Université de Bordeaux – ESPE Aquitaine
Zoé **Rollin**
Agrégée et doctorante,
IRIS, INCa-EHESS, Université Paris 13
Céline **Gaulot**
Doctorante,
Université de Bordeaux

La formation française des enseignants face aux handicaps : le cas singulier du cancer chez l'élève

HRONIQUE • Point de vue international

En France, comme d'autres pays, l'altérité d'un individu placé en situation de handicap n'est plus présumée comme une fatalité qui ségrègue d'un côté les valides et de l'autre les « non-valides », installant les seconds dans le labyrinthe de l'exclusion sociale. Cette prise en compte couplée à la volonté de réduire toute discrimination – traduite officiellement par la promulgation de la loi française du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées – pourrait conduire à une meilleure prise en charge d'un citoyen handicapé voulant vivre une réalité (plus) ordinaire (Gohet, 2010). Cette loi, qui se veut intégrative succède à d'autres (loi du 5 août 1949 – dite « Loi Cordonnier » –, loi du 30 juin 1975) et révèle la volonté, au fil du temps, de faire participer les citoyens handicapés de façon active aux affaires de la cité d'une part, et témoigne de la prise en compte de l'environnement dans l'altérité d'autre part. Toutefois, il existe plus d'obstacles que de facilitateurs, plus d'incertitudes que de certitudes pour ces personnes dites handicapées. L'École républicaine, ouverte à tous, a suivi cette évolution et a permis d'ouvrir la voie à l'intégration/inclusion scolaire d'élèves handicapés. Mais cela suffit-il à contribuer au bien-être et au « bien-devenir » de ces apprenants (Dugas et Rollin, 2013)?

Cette légitime préoccupation concerne aussi les politiques de l'éducation dès lors que l'on s'intéresse aux élèves à besoins spécifiques. Ici, nous allons poser notre regard

sur le cas des élèves dont l'altérité est liée à un cancer. Comme bon nombre de maladies rares et/ou graves, le cancer fait peur encore à l'heure actuelle; faute de connaissances avérées, on fait appel à ses représentations : dès lors, l'annonce du diagnostic revêt un caractère anxiogène. Effectivement, de fortes émotions et un sentiment d'impuissance envahissent généralement le patient et son entourage. Les enseignants ne dérogent pas à la règle, pas ou guère formés, ils sont décontenancés. Comment, dans ce fragile contexte, former les enseignants français à l'orée du troisième plan national du cancer qui mettra l'accent, dès 2014, sur les problématiques éducationnelles et de scolarisation?

Troisième Plan cancer en France et formation des enseignants en question

À ce propos, l'Institut national du cancer (INCa) a organisé le 4 décembre 2012 une quatrième rencontre annuelle à Paris. Si la préoccupation, voire la priorité, est d'améliorer toujours et encore les chances de guérison, celle attachée au bien-être et au « bien-devenir » des individus est essentielle aussi (voir Vernant, 2013). Parmi les prérogatives pour lutter contre les inégalités face au cancer, dont celle liée à « l'amélioration de la vie des patients durant et après le cancer », l'École n'est pas oubliée. Comme le souligne François Hollande (2012) à cette occasion, il s'agira notamment de « favoriser le retour sur les bancs de l'école de ceux qui ont dû s'en absenter pour suivre un traitement ».

Si le rapport susvisé privilégie une éducation à la santé dès l'école pour réduire les comportements à risque, il est aussi préconisé, outre les actions de prévention (alcool, tabac...), d'« aborder le plus en amont possible les questions touchant à la reprise des études scolaires ou supérieures si elles ont dû être interrompues » (Vernant, 2013, p. 95). Ce qui suppose, pour le primaire et le secondaire, une formation enseignante de qualité, c'est-à-dire qui permettrait aux enseignants l'acquisition de certaines compétences indispensables à l'accompagnement de jeunes atteints de cancer surtout, dans un premier temps, autour de leur retour à l'école. L'absence prolongée de l'élève et ce type de pathologie, emprunt de représentations anxiogènes, questionnent la communauté éducative et en première ligne les enseignants et les camarades de classe.

En d'autres termes, mieux vaut être *proactif* (anticiper) que *réactif* face à cette incidence scolaire. Pour ce faire, l'enseignant doit être au fait non seulement des déficiences et de leurs effets, mais surtout être capable de trouver des adaptations pédagogiques et didactiques adéquates, de maîtriser des techniques et technologies au service de l'altérité en question (compensation, autonomie et initiatives), d'analyser les pratiques. Il s'agit aussi de sensibiliser les camarades, enseignants et autres usagers de l'école¹ à ce type d'évènement.

1 En France, récemment a été créé l'Observatoire de la *réinsertion* scolaire des élèves atteints de cancer (ORSECa). Au cœur de celui-ci se développe un projet d'accompagnement, le dispositif « PASCAP! » – créé par Karyn Dugas (accompagnatrice en santé) et Zoé Rollin (enseignante, chercheure) – et mis en place par une équipe pluridisciplinaire. Il permet aux enseignants et élèves d'avoir une attitude adaptée en délivrant une information claire et vulgarisée, tout en proposant des aménagements pédagogiques en adéquation avec le handicap.

En guise de synthèse

Dans ce contexte interactionnel complexe, où le cancer comme d'autres maladies graves font écho à des représentations et des vécus angoissants, une formation cohérente et soutenue dans le temps, riche en analyse des pratiques, exercerait ses usagers à mieux proagir, voire surtout préagir, plus que de réagir (Dugas et Rollin, 2013). Car préagir, c'est imposer les conditions les plus favorables aux futurs actes éducatifs. Cela demande une connaissance et une adaptabilité pédagogique certaines face à ces incidents professionnels, irréductibles aux seuls spécialistes de la maladie et du handicap au sens large du terme. Et ce, selon les recommandations pour le troisième Plan cancer (Vernant, 2013), en soutenant et accompagnant « les projets innovants visant la continuité du parcours scolaire » (p. 95), pour espérer, peut-on lire plus loin dans ce rapport, « faire reculer l'exclusion sociale et les regards stigmatisants » (p. 133).

Références

- Dugas, E. et Rollin, Z. (2013). La question des formations initiale et continue des enseignants au profit des élèves en situation de handicap. Dans *Actes du congrès international de l'AEEP* (p. 86-91). Bordeaux, France : Association Européenne pour l'Enseignement de la Pédiatrie. Repéré à <http://www.aeep.asso.fr/images/AEEP%20complet.pdf>
- Gohet, P. (2010). Le sport : moyen d'autonomie et d'insertion. Dans J. Gaillard et B. Andrieu (dir.), *Vers la fin du handicap* (p. 11-12). Nancy, France : Presses universitaires de Nancy.
- Hollande, F. (2012). *Déclaration de M. François Hollande, Président de la République, sur la lutte contre le cancer, à Paris le 4 décembre 2012*. Repéré à <http://discours.vie-publique.fr/notices/127002299.html>
- Vernant, J.-P. (2013). *Recommandations pour le troisième Plan cancer*. Repéré sur le site de l'Agence nationale sanitaire et scientifique en cancérologie : <http://www.e-cancer.fr/publications/93-plan-cancer/710-recommandations-pour-le-troisieme-plan-cancer>



Ô, grands mots, l'écran remède

CHRONIQUE • Milieu scolaire

Vague numérique encore vague

Leur nombre est difficile à déterminer avec précision. Certains experts du milieu parlent de 5 % à 10 % de la population scolaire. Les élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) qui fréquentent les écoles primaire et secondaire du Québec sont de plus en plus intégrés à la classe dite régulière. Ils sont autant d'enfants et d'adolescents qui ont pleinement le droit à la réussite scolaire. Pour certains d'entre eux, cette réussite ne peut être atteinte dans une durée raisonnable qu'en ayant recours à des mesures d'adaptation. Celles-ci peuvent notamment inclure des aides technologiques. On voit ainsi apparaître en classe des dictionnaires électroniques, des ordinateurs portables, des logiciels de synthèse vocale et autres stylos numériseurs. Cette vague numérique vient profondément bousculer l'équilibre de la classe et rend nécessaire un ajustement à la formation continue des enseignants.

Cette première chronique sur la « Vie du milieu scolaire » propose une courte caractérisation d'une situation relativement nouvelle ainsi que de l'articulation de la réponse offerte. Terrain fertile pour la recherche? Sans aucun doute!

Diagnostic, situation de besoin et mesures d'aide technologique

En 2008 au Québec, une nouvelle directive ministérielle de la sanction des études indique qu'on peut autoriser « [...] un élève ayant un trouble d'apprentissage à utiliser des outils d'aide à l'écriture, incluant les outils d'aide à la correction pour la passation des épreuves ministérielles d'écriture » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, p. 58). Plus encore, on permet de déterminer que ce n'est pas le diagnostic qui prime pour recevoir une aide technologique, mais la manifestation de la situation de besoin de l'élève. Par exemple, bien qu'un diagnostic de dyslexie soit un élément important pour qu'un élève reçoive tous les services qui lui sont nécessaires, une hypothèse de situation de besoin établie et documentée par le personnel d'une école peut suffire à lui rendre accessible un certain éventail de mesures d'aide technologique. C'est à ce moment que certaines équipes de travail procèdent à la création ou à la bonification d'un plan d'intervention pour y inclure une liste des fonctions auxquelles l'élève peut recourir en cours d'apprentissage et à l'évaluation.

En 2011, un groupe de travail a proposé un certain nombre de définitions des fonctions des mesures d'aide technologique (Comité de développement régional TIC-EHDAA, régions Mauricie et Centre-du-Québec, 2011). Celles-ci sont divisées en deux types de ressources : pour soutenir la lecture et pour soutenir l'écriture. Dans les classes régulières, on voit arriver plus souvent des appareils et des logiciels qui offrent les fonctions de voix enregistrée, de rétroaction vocale et d'orthographe anticipée. Chacune amène son lot de changements à la dynamique de classe.

Les fonctions, le doute et le fonctionnement

Quand un élève présente un trouble à l'écriture qui rend nécessaire la mobilisation de telles fonctions, il y a de fortes chances qu'il se présente en classe avec un ordinateur portable. Il pourra se servir de logiciels comme le traitement de texte et l'enregistreur numérique (semblable au magnétophone). Il pourra aussi recourir à des logiciels spécialisés qui peuvent lui lire un texte déjà écrit, lui relire ce qu'il vient tout juste d'écrire et lui suggérer des graphies possibles des mots qu'il commence à taper. Mobilisées correctement, avec un entraînement adéquat, ces fonctions peuvent soutenir suffisamment un élève pour qu'il puisse s'acquitter des tâches impliquant de la lecture et de l'écriture avec un potentiel de réussite comparable à celui d'un élève sans difficulté.

Sans vouloir se faire des fatalistes de l'échec scolaire, certains acteurs du milieu se demandent si ce soutien ne viendrait pas placer des élèves en état de facilité, voire même de les faire tricher, comme s'il s'agissait de stéroïdes pour un athlète. Pour d'autres qui ne partagent pas cette prudence, on évoque plutôt l'insuffisance de la formation initiale des maîtres quant à l'intégration des élèves à besoins particuliers en classe régulière et des ressources technologiques qui peuvent les soutenir. Face à la situation de besoin, ces doutes légitimes semblent illustrer la nécessité d'offrir une formation continue auprès des enseignants. Cette formation doit pouvoir aider à comprendre la situation de besoin, démystifier les fonctions d'aide technologique et permettre de revenir à une perception d'équilibre du fonctionnement de la classe.

Réponses du milieu et questions au milieu de la recherche

La réponse initiale du milieu scolaire est de se doter, plus ou moins formellement, d'une offre de formation continue sur les TIC pour soutenir les ÉHDAA. Quelques professionnels joignent leurs efforts pour livrer une telle offre. Nommons au passage le Service national du RÉCIT à l'Adaptation scolaire, les conseillers pédagogiques des Services locaux du RÉCIT, les orthopédagogues et les orthophonistes.

Jusqu'à présent, il est possible de témoigner de plusieurs initiatives de formation. On initie les enseignants aux rudiments des logiciels spécialisés et on leur vulgarise les différents troubles associés à la lecture et à l'écriture. Force est toutefois de constater que le taux d'adoption des TIC pour soutenir les ÉHDAA ne semble pas suffisant. Quant à l'amélioration du taux de réussite, il est encore difficile de déterminer l'impact combiné de l'identification de la situation de besoin, du déploiement de mesures d'aide technologique et de la formation continue des enseignants.

D'autre part, le milieu de la recherche documente abondamment l'effet des TIC sur la motivation scolaire ainsi que la part de celles-ci dans la formation initiale des maîtres. Le milieu scolaire, quant à lui, semble avoir grandement besoin qu'on se penche sur les effets des aides technologiques sur les processus cognitifs. Il faudrait probablement évaluer l'efficacité de la fonction d'aide d'orthographe anticipée. Peut-être y aurait-il aussi lieu de déterminer s'il y a un lien entre le degré d'adhésion à la mesure d'aide technologique des enseignants et la qualité du recours aux fonctions par les élèves.

Le milieu scolaire tente de répondre le mieux possible aux maux de ses élèves. L'écran semble fournir un bon remède et la formation continue en est un vecteur. Reste à formaliser davantage ce processus.

Références

Comité de développement régional TIC-EHDAA, régions Mauricie et Centre-du-Québec. (2011). *Définitions. Fonctions d'aide et outils technologiques en lien avec certains produits suggérés*. Repéré à <http://www.recitadaptscol.qc.ca/IMG/Fonctions.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Info/Sanction. Formation professionnelle. Jeunes-adultes. 2007-2008*. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/Ais/info-sanction/info2007-2008.pdf>

Rencontre avec Simon Collin

HRONIQUE • Rendez-vous avec la recherche

Si, pour arriver à la recherche, certains empruntent des chemins longs et détournés, la trajectoire de Simon Collin en fut une très directe, fruit d'un cheminement académique constant dans ses intérêts de recherche. Après avoir obtenu sa maîtrise en éducation en 2007, Simon Collin termine son doctorat à l'Université de Montréal en 2010, pour obtenir, en décembre 2010, un poste de professeur-chercheur en didactique du français langue seconde au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Il devient directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante – Université du Québec (CRIFPE-UQ) en juin 2013.

Les technologies, un enjeu social

Depuis ses débuts en recherche, Simon Collin explore l'univers numérique en éducation. Les technologies semblent être partout, fait-il remarquer, mais comment les utilisons-nous en didactique du français langue seconde, en formation à l'enseignement, en éducation dans son sens le plus large? Sommes-nous égaux devant les technologies, quand il s'agit d'en tirer parti pour apprendre? Quel rôle les technologies jouent-elles dans l'expérience scolaire et, plus spécifiquement, dans le parcours d'intégration des élèves issus de l'immigration ou de milieux défavorisés? À travers ses recherches, Simon Collin propose un recadrage critique de nos représentations des usages numériques, en partant du constat qu'il existe des variations socioculturelles entre individus dans leurs rapports éducatifs aux technologies, et que ces variations teintent les usages numériques en contexte scolaire. À titre d'exemple, il

étudie ces variations socioculturelles des usages numériques par le biais de recherches menées auprès d'étudiants internationaux inscrits dans les universités québécoises ainsi qu'auprès d'élèves issus de l'immigration récente et inscrits en classe d'accueil.

Les discours sur les technologies en éducation sont très idéologisés et empreints d'intérêts stratégiques, politiques et économiques, soutient Simon Collin. Cela conduit à des stéréotypes qui apportent des biais substantiels à la compréhension des rapports éducatifs des apprenants au numérique. L'exemple le plus évident reste, selon le jeune chercheur, celui des « natifs du numérique », c'est-à-dire des générations nées au début des années 1980 et qui seraient nécessairement technophiles. La remise en question de la notion même de « natif du numérique » à la lumière de résultats empiriques permet de comprendre que, contrairement à la croyance commune, les rapports éducatifs au numérique dépendent autant, si ce n'est plus, d'aspects socioéconomiques et culturels que d'un phénomène générationnel. Une perspective critique de recherche s'impose alors, pour consolider les fondements épistémologiques des usages numériques éducatifs.

Des rencontres formatrices

D'heureuses rencontres ont façonné le devenir de jeune chercheur de Simon Collin. Son directeur de recherche doctorale, Thierry Karsenti, en premier lieu, avec qui il partage un intérêt commun pour les technologies et pour l'éducation. Le CRIFPE ensuite, regroupement de chercheurs venant d'horizons conceptuels et méthodologiques différents, mais convergents vers la profession enseignante. Des exemples inspirants lui ont montré les faces variées et cachées du travail de recherche et l'ont aidé à trouver sa propre voie. Enfin, des rencontres intellectuelles avec des univers théoriques qui jettent des éclairages inattendus sur son domaine de recherche – notamment la sociologie des usages (ex. Neil Selwyn, Monash University; Sonia Livingstone, London School of Economics and Political Science; Dominique Cardon, Orange Labs).

De la place pour la recherche fondamentale

La principale mission du chercheur reste celle de faire avancer les connaissances de son domaine d'expertise, croit Simon Collin : interroger constamment les fondements, apporter de nouveaux éclairages théoriques, recadrer les perspectives épistémologiques, nourrir sa réflexion par des mises en relation de champs de recherches contigus. Il ne faut pas perdre de vue que l'avancement des connaissances émerge d'une cumulation de résultats qui conduisent à une meilleure compréhension du phénomène étudié. Notre interprétation du monde, en tant que chercheurs mais aussi comme praticiens, change dans le temps, justement sous l'influence de cette cumulation de connaissances issues de la recherche.

La recherche fondamentale est à tort dépréciée, sous le joug d'une vision utilitariste et technique de la recherche, pour son apparent détachement de la pratique. Mais peut-on envisager un changement durable des pratiques en l'absence d'une solide conceptualisation? lance le jeune chercheur. La recherche fondamentale et la recherche appliquée se trouvent dans une

relation de complémentarité et contribuent à leur mesure à l'avancement des connaissances scientifiques, et aux retombées pratiques qui en émanent, ce qu'il ne faudrait pas perdre de vue au profit d'une approche utilitariste à tout prix.

Engagé à contribuer à une plus fine compréhension de son domaine, le jeune chercheur porte un intérêt particulier à interroger les données du terrain, avec l'envie de découvrir ce qu'elles ont à dire, plutôt que ce qu'elles sont censées dire. Par ailleurs, les éclairages les plus significatifs qu'il a pu avoir concernant sa propre construction théorique du rapport aux technologies proviennent des résultats de recherches empiriques, confie Simon Collin. Mutualiser les données empiriques issues d'autres contextes socioculturels que celui directement accessible au chercheur alimente la réflexion et permet de valider les propositions théoriques.

Le chercheur, solitaire ou solidaire?

Le jeune chercheur, nourri par la dynamique de structuration de la recherche au sein du CRIFPE, croit que, plus qu'une aventure solitaire, la recherche en est une solidaire. Mais, pour que le plein potentiel de la collaboration en recherche se réalise, celle-ci s'ancrera nécessairement dans des façons de faire complémentaires. Pour Simon Collin, la structuration de la recherche vise principalement le regroupement pertinent d'expertises pour l'avancement des connaissances dans un domaine donné. Si, pour certains domaines, cette structuration en est encore à ses débuts, pour ce qui est des usages des technologies en éducation, le Québec dispose déjà d'une belle équipe d'experts, selon lui.

Comment se construire en tant que jeune chercheur?

Se forger une identité et une expertise propres comme jeune chercheur peut sembler chose ardue, reconnaît Simon Collin. Au commencement de la carrière de professeur-chercheur, plusieurs pistes de recherches sont possibles, plus séduisantes les unes que les autres, au risque de s'y perdre... Pour arriver à se construire une expertise scientifique, il convient de se questionner sur ses intérêts de recherche et d'établir une programmation scientifique explicite mais flexible qui leur soit fidèle. C'est à travers la priorisation de ses intérêts premiers de recherche que le jeune chercheur sera en mesure de se forger une posture – épistémologique, mais aussi axiologique – et une expertise à son image.

Ces choix, qui impliquent aussi des deuils, incluent en égale mesure le développement de collaborations pertinentes. Trouver des collaborateurs dont les expertises et façons de faire se nourrissent réciproquement, dans une perspective de convergence vers le développement d'un domaine particulier de recherche.

En guise de conclusion

Jeune chercheur, Simon Collin présente une impressionnante feuille de route. Il est pourtant bien conscient qu'il lui reste encore beaucoup à faire pour développer davantage son expertise scientifique. C'est avec beaucoup de motivation et d'intérêt qu'il souhaite ainsi contribuer à une compréhension plus fine et approfondie de son domaine spécifique d'expertise.

Quelle approche pédagogique pour l'enseignement grammatical?

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Problématique et cadre conceptuel

On reconnaît, entre autres en didactique de la grammaire, une dichotomie d'approches pédagogiques opposant les approches inductives et les approches déductives. Les premières, associées à la pédagogie nouvelle, se définissent comme une approche où, au contact préalable d'exemples, les élèves induisent une règle, alors que les approches déductives, plus traditionnelles, sont inversement associées à une stratégie d'enseignement utilisée pour amener les élèves à s'exercer après qu'il y ait eu explication d'une règle (Decoo, 1996). Au cours des dernières années, plusieurs didacticiens de la grammaire du français ont proposé l'utilisation d'approches pédagogiques inductives (par exemple Chartrand, 1995; Nadeau et Fisher, 2006), bien que la comparaison de l'efficacité des deux approches n'ait pas été très documentée jusqu'à maintenant en didactique des langues premières comme nous l'avons constaté (Vincent, Dezutter et Lefrançois, 2013). Nous nous sommes donc fixé comme objectif principal de comparer l'efficacité d'approches pédagogiques inductive et déductive en 1^{re} secondaire sur l'apprentissage de savoirs concernant le complément du nom (CdN), défini en grammaire actuelle comme la fonction de tout groupe de mots qui complète un nom. Cet objet de savoir a été choisi, étant donné qu'il est nouveau en grammaire actuelle (de par sa définition à dominante syntaxique) et que l'essentiel de son étude est prévu en 1^{re} secondaire. Pour son analyse, nous avons déterminé cinq éléments principaux de savoirs morphosyntaxiques (identification des noms noyaux, identification des CdN simples, identification des CdN complexes, accords dans le groupe du nom, utilisation des subordonnées relatives) et un élément de réinvestissement en situation d'écriture (utilisation des manipulations syntaxiques).

Nous avons par la suite distingué trois objectifs spécifiques respectant la complexité des manifestations de l'apprentissage : 1) comparer l'efficacité des deux approches pédagogiques sur l'acquisition de savoirs morphosyntaxiques; 2) comparer l'efficacité de ces mêmes approches sur la capacité de réutilisation en contexte d'écriture; 3) comprendre le sens que donnent les acteurs aux aspects des interventions didactiques proposées.

Méthodologie

Notre méthodologie implique une approche pédagogique inductive pour quatre groupes d'élèves de 1^{re} secondaire (133 élèves) et déductive pour quatre autres groupes (136 élèves). Les séquences de huit cours (dix heures) étaient captées à l'aide d'un micro.

Nous avons procédé à une triangulation des données à partir de questionnaires à choix multiples pré-tests et post-tests mesurant l'acquisition des savoirs morphosyntaxiques précédemment mentionnés; d'une analyse des marques d'autocorrection d'une rédaction de courtes séquences descriptives (125 mots) pré-test et post-test permettant d'observer l'utilisation en contexte d'écriture; d'entrevues post-tests menées auprès des enseignants et de certains élèves afin de comprendre le sens qu'ils donnaient aux aspects de l'intervention.

Résultats préliminaires

Les premières analyses des données quantitatives issues des questionnaires laissent voir que l'une et l'autre des approches ont des effets significatifs sur l'apprentissage global des savoirs morphosyntaxiques. Bien que nos résultats montrent un léger avantage pour l'approche déductive, celle-ci ne se révèle pas significative d'un point de vue statistique.

Quant à la réutilisation à l'écrit, elle a été encouragée par l'ajout d'une consigne d'autocorrection à la phase de révision. Les élèves en profitaient pour améliorer leur texte à l'aide des manipulations syntaxiques (en remplaçant, par exemple, un groupe adjectival par une subordonnée relative). Malgré le fait qu'il n'y ait pas de différences majeures entre les résultats des deux types d'approches, dans les deux cas, les manipulations syntaxiques judicieuses ont été beaucoup plus nombreuses après les interventions.

Notre dernière analyse porte sur les verbatim des entrevues réalisées auprès des enseignants et des élèves. Elle débouche sur un constat important : la différence significative observée entre les groupes d'élèves dépend non pas de l'approche pédagogique à laquelle ils ont été soumis, mais des enseignants auxquels ils ont été confiés, et ce, peu importe l'approche. Nous avons pu remarquer, après analyse des verbatim, que plus les enseignants avaient apporté des adaptations au contexte quasi expérimental (par exemple, davantage de mesures de différenciation individuelle, une augmentation du temps d'explication ou encore une diminution du temps d'exercisation en cas d'incompréhension), plus les résultats globaux s'amélioraient. Les enregistrements audio ont confirmé ces adaptations, que les enseignants ont expliquées lors des entrevues par leur empathie à l'égard de leurs élèves et en réponse à certains besoins particuliers.

Conclusion

Selon nos résultats préliminaires, nous ne pouvons conclure à la supériorité d'une approche ou d'une autre, ni pour l'acquisition des savoirs concernant le CdN ni pour leur réutilisation en situation d'écriture. Aussi la comparaison des approches inductives et déductives n'apporte aucun élément de réponse satisfaisant à la question du comment enseigner les savoirs relatifs au CdN en première secondaire. Toutefois, il semble que la connaissance des approches et la capacité à les solliciter selon le contexte (Chabanne et Dezutter, 2011) soient des outils indispensables pour rendre l'intervention didactique efficiente. Un examen plus approfondi de la manière dont les enseignants adaptent et utilisent ces approches semble donc plus prometteur.

Références

- Chabanne, J.-C. et Dezutter, O. (dir.). (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Chartrand, S. (1995). Enseigner la grammaire autrement – animer une démarche active de découverte. *Québec Français*, 99, 32-34.
- Decoo, W. (1996). The induction-deduction opposition : Ambiguities and complexities of the didactic reality. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 34(2), 95-118. doi:10.1515/iral.1996.34.2.95
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Vincent, F., Dezutter, O. et Lefrançois, P. (2013). Enseigner la grammaire selon une méthode inductive ou déductive? *Québec français*, 170, 93-94.