

2023



UNIVERSITÉ
LAVAL



REVUE DES FINISSANTS

BACCALURÉAT EN ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE



Nous sommes heureux de vous convier à la lecture de cette revue dont les textes ont été rédigés par les finissants et finissantes du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université Laval. Provenant d'horizons disciplinaires variés, ces articles vous proposent des réflexions au sujet de pratiques pédagogiques concrètes pouvant être mises en œuvre en classe.

Ils reflètent l'engagement, la créativité et l'esprit d'analyse des personnes qui se verront confier l'immense responsabilité d'éduquer les prochaines générations d'élèves. Chaque article offre une perspective unique, présentant ainsi une vision variée de l'enseignement au secondaire. Préparez-vous à être inspiré(e)s par leurs idées, par leurs questionnements ainsi que par leurs réflexions.

Note

Ces travaux ont été évalués par l'équipe enseignante dans le cadre du cours de *Synthèse et intégration*. Le contenu et la qualité langagière des articles n'engagent que les étudiants et les étudiantes.

Éditrice de la revue

Ann-Sophie Belley, étudiante en quatrième année en enseignement de science et technologie

Enseignant et enseignante

Josée-Anne Gouin, professeure agrégée

Nathan Béchar, Chargé d'enseignement au secondaire

LES AUTEURS



LE CONTENU

BRISER LES BARRIÈRES : L'INCLUSION SCOLAIRE POUR TOUS

- P. 1** Comment peut-on soutenir les nouveaux élèves à leur arrivée au secondaire ?
Jean-Nicolas Blais
- P. 8** Éduquer les élèves et leurs enseignants aux identités de genre, pourquoi attendre ?
Rafaël Gervais
- P. 16** Inclure les élèves ayant un TSA par la philosophie en groupe, une avenue prometteuse ?
Ariane Lefebvre
- P. 23** Êtes-vous vraiment qualifiés pour accompagner les élèves TSA ?
Dominik Morel
- P. 31** Trois astuces pour favoriser l'adaptation des élèves TSA en classe ordinaire
Rébecca Oigny
- P. 39** Un pas de plus vers l'épanouissement des élèves issus de l'immigration
Alycia Roy
- P. 47** Accompagner les élèves allophones : un défi motivant
Charles Gingras



LE POUVOIR DU LIEN ENSEIGNANT-ÉLÈVE

- P. 57** Le lien enseignant-élève
Judith Aucoin
- P. 66** L'importance du psychosocial dans les classes
Amélie Daigle
- P. 72** La relation positive comme stratégie pédagogique en gestion de classe
Nicolas Fortin
- P. 80** Adultes signifiants recherchés
Philippe Lemay-Tremblay
- P. 87** L'influence des relations enseignant-élèves sur le climat d'apprentissage
Thomas Robert

APPRENDRE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE

- P. 96** L'utilisation du numérique : une praTIC gagnante pour favoriser la réussite et la motivation scolaire ?
Antoine Carrier
- P. 105** La coopération : un outil, pas un bibelot !
Pénélope Chartrand
- P. 115** Comment utiliser le Chromebook pour favoriser la motivation des élèves au secondaire ?
Annabelle Grenon
- P. 124** Évaluer à l'ère du numérique : un défi à relever !
Joanie Lepage
- P. 133** La technologie en classe au sortir de la pandémie : sommes-nous à l'aube d'une révolution ?
Simone Parent-Le Bourdais
- P. 141** Les technologie de l'information et de la communication en classe de français
Maxime Dubé
- P. 150** Le meilleur enseignement possible pour de meilleurs apprentissages
Jean-Christophe Moreau
- P. 159** L'emploi d'outils numériques en classe : un avantage ou un inconvénient ?
Blanche Vézina

LE CONTENU

FIERTÉ LINGUISTIQUE : LE FRANÇAIS DANS LES ÉCOLES

- P. 168** Que lisent les élèves du secondaire en français ?
Alexandre Drolet
- P. 178** Les difficultés en lecture : le problème des profs de français ?
Nathan Buscemi
- P. 186** Le débat interprétatif à la rescousse !
Megan Despatie
- P. 193** L'appréhension de l'écriture
Sarah-Jeanne Garant
- P. 200** Le F-R-A-N-Ç-A-I-s: « Stu vrm important madamme? »
Antoine Morin
- P. 209** Des enseignants au service de la langue : pour une pérennité du français en contexte francophone
Dominic Paquet
- P. 217** Retrouver le plaisir de lire
Jeremy Philippe
- P. 226** Nos élèves comprennent-ils réellement ce qu'ils lisent ?
Fanny Robillard

L'AVENIR DE L'APPRENTISSAGE : REVOIR LES PRATIQUES

- P. 234** Adapter ses pratiques : comment favoriser l'attention et la participation des élèves en classe ?
Jean-Simon Fortin
- P. 243** Les différentes techniques pour conserver l'attention de vos élèves
Ismaël Gauvin
- P. 252** Optimisation du temps d'enseignement en Histoire : stratégies enseignantes face aux contraintes du programme
Charles-Antoine Gilbert
- P. 263** De la pause à l'apprentissage, pour une transition en douceur
Félix Grondin
- P. 272** Pour une école secondaire avec des élèves autonomes... et non pas automatisés
Michael Labrecque
- P. 279** Faire de la différenciation pédagogique efficace... utopie ou réalité ?
Elise Leclerc
- P. 287** Les perspectives d'élèves sur la coopération en classe
Édouard Rouleau
- P. 296** Apprendre à apprendre
Arielle Tremblay
- P. 304** Établir des comparaisons en histoire
Justine Labbé
- P. 311** Réussir les questions causes/conséquences : pas si facile !
Jérémie Lessard
- P. 320** L'utilisation d'un cahier d'histoire, toute qu'une histoire
Julien Lettre



LE CONTENU

DU CHAOS À L'ORDRE : LA GESTION DE CLASSE

- P. 330** Comment les enseignants adaptent-ils leur gestion de classe ?
Charles H. Bouchard
- P. 336** La gestion de classe
Sarah Morin

LA MOTIVATION : PILIER DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

- P. 347** La motivation, un facteur qui peut faire la différence
Élodie Chamberland
- P. 354** Aurons-nous des devoirs ?
Caroline Maltais-Painchaud
- P. 362** L'école entre la réussite scolaire et le développement personnel des élèves
David Métivier
- P. 368** La motivation des élèves au secondaire : un défi pour tous
Julianne Perry
- P. 377** Mathématique CST secondaire 5 : enseigner pour motiver les élèves
Ariane Riverin
- P. 385** La motivation : l'ingrédient secret de la recette du succès des élèves du programme sport-études
Philippe Roy
- P. 391** Le sport parascolaire : un moteur de confiance académique
Anthony Carey
- P. 400** La motivation scolaire chez les sportifs
Tommy Cuillerier
- P. 408** Les pratiques pédagogiques en éthique et culture religieuse : lesquelles utiliser pour motiver les élèves ?
Sarah Robinson-Arsenault

L'ENSEIGNANT AU COEUR DE SA PROFESSION

- P. 419** L'anxiété de performance chez mes élèves, ça me stresse. Que faire ?
Jessie Fillion
- P. 426** Êtes-vous un bon prof ?
Samuel Gaumont
- P. 432** Favoriser la socialisation des élèves lors de l'arrivée au secondaire
Emma Olson
- P. 440** Êtes-vous sensible aux besoins de vos élèves ?
Simon Ouellet
- P. 447** Éloge au bien-être
Maxime Simard
- P. 454** À la une en classe aujourd'hui...
Denis Todorov
- P. 461** La pratique bienveillante en enseignant au secondaire
Jeremy Savard



LE CONTENU

REPENSER L'ÉVALUATION

- P. 471** L'évaluation en mathématiques : un problème à résoudre ?
Stéphanie Gervais
- P. 478** Apprendre au contact des pairs : mode d'emploi
Donovan Morissette
- P. 486** «Est-ce que ça compte ? »
Anne-Marie Nappert
- P. 494** L'évaluation normative, qu'en pensent les élèves ?
Elianne Morin
- P. 501** Le pire cauchemar des élèves : l'évaluation de la communication orale
Camille Plouffe

AU-DELÀ DU DIPLÔME : L'ÉLÈVE

- P. 510** Les devoirs en mathématique au secondaire : quand la qualité prime sur la quantité
Éric Côté
- P. 518** Parlons de sexualité entre deux notions de grammaire
Émilie Houde
- P. 527** Le machisme à l'école
Julien Perreault
- P. 533** Stressés, anxieux, les élèves le sont-ils vraiment ?
Philippe LaRue Santucci

LE NUMÉRIQUE AU SERVICE DES MATHÉMATIQUES

- P. 542** Balance à décimales
Coralie Stea
- P. 544** Construction 3D de solides pour explorer le principe de Cavalieri
Emmanuel Houde
- P. 546** Modélisation graphique 3D
Roxanne Labbé
- P. 548** Preuve visuelle de l'aire du cercle selon la démonstration de Bonaventura Cavalieri
Joël Breton
- P. 550** Le Pop numérique : un nouvel outil pour travailler les entiers
Camille Lefebvre

RÉFÉRENCES

- P. 552** Bibliographie complète



2023



UNIVERSITÉ
LAVAL

BRISER LES BARRIÈRES L'INCLUSION SCOLAIRE POUR TOUS

P. 1 - 7

Jean-Nicolas Blais

Comment peut-on soutenir les nouveaux élèves à leur arrivée au secondaire ?

P. 8 - 15

Rafaël Gervais

Éduquer les élèves et leurs enseignants aux identités de genre, pourquoi attendre ?

Les impacts de l'éducation scolaire sur le bien-être des élèves trans à l'école

P. 16 - 22

Arianne Lefebvre

Inclure les élèves ayant un TSA par la philosophie en groupe, une avenue prometteuse ?

P. 23 - 30

Dominik Morel

Êtes-vous vraiment qualifiés pour accompagner les élèves TSA ?

P. 31 - 38

Rébecca Oigny

Trois astuces pour favoriser l'adaptation des élèves TSA en classe ordinaire

P. 39 - 46

Alycia Roy

Un pas de plus vers l'épanouissement des élèves issus de l'immigration

La clé du bonheur : pas si loin de nous

P. 47 - 55

Charles Gingras

Accompagner les élèves allophones : un défi motivant





Comment peut-on soutenir les nouveaux élèves à leur arrivée au secondaire ?

INTRODUCTION

Le passage de l'école primaire à l'école secondaire représente un défi pour les jeunes adolescents. Ce passage est surtout très difficile en raison du stress que les élèves vivent à leur rentrée au secondaire. Le stress vécu par ces élèves est différent d'un élève à un autre. Cette transition du primaire au secondaire peut être la cause de différents facteurs de stress qui apparaissent dès le début pour les élèves. Or, cette transition est irrémédiablement importante pour le début et la fin du parcours au secondaire pour l'élève. Afin que la transition soit définie comme positive ou négative, il y a un grand nombre de facteurs de risque ou de facteurs de protection. Une transition positive est une construction de plusieurs dimensions différentes (Bharara, 2020).

Dans le cadre de mon quatrième stage, j'ai vécu une rentrée scolaire avec trois groupes différents de première secondaire. Dès la rentrée, plusieurs mécanismes étaient mis en place pour faciliter la rentrée scolaire pour les nouveaux élèves. Par exemple, les élèves de première secondaire avaient une rentrée scolaire en soirée avec leurs parents pour se familiariser avec l'école et leurs enseignants. Les parents et les nouveaux élèves pouvaient donc poser des questions et rencontrer les différents acteurs de l'école secondaire. Ces mécanismes étaient plus concentrés aux

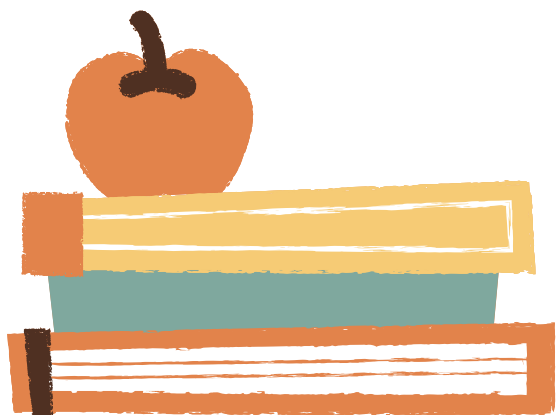


niveaux administratif et organisationnel, ce qui est très courant dans les écoles secondaires (Haelarmens et al. 2018). Au fil de mon dernier stage, j'ai remarqué que ces mécanismes n'étaient pas suffisants pour préparer la rentrée au secondaire pour ces élèves. Les facteurs de stress étaient nombreux et je voulais avoir un portrait réaliste de la situation en le demandant aux élèves. Après avoir identifié ces facteurs, je me demandais s'il existait des façons de réduire ces facteurs de stress chez les élèves.

« Cette période de transition est synonyme de stress et d'anxiété pour tous les élèves, même ceux qui s'adaptent bien à l'école secondaire. Une mauvaise transition est associée à des problèmes psychologiques concomitants et une mauvaise transition peut déclencher des chaînes d'événements qui ont un impact sur les résultats et l'adaptation futurs. » (Rice, Frederickson & Seymour, 2011).

QUELS SONT LES FACTEURS DE STRESS ?

Au-delà des difficultés rencontrées en classe, les élèves vivent toutes sortes de changements à leur arrivée au secondaire dans l'école. Lors de mon dernier stage, j'ai vu des élèves exténués à la fin de leur semaine d'école, en raison d'un trop grand nombre d'évaluations ou d'obligations liées à l'école. Cette fatigue était liée à un stress subi par ces mêmes élèves au cours de leur semaine. Cela a des impacts considérables dans une classe sous différentes formes de comportement. Lorsque les élèves ne sont pas au sommet de leur forme, ils peuvent avoir un comportement déroutant en classe.



Plusieurs exemples d'expériences négatives peuvent entraîner une transition plus difficile au secondaire pour les élèves : se perdre dans l'école, des attentes plus élevées d'un enseignant du secondaire, une inquiétude pour se faire des amis, des évaluations plus difficiles, etc. (Jindal-Snape et al. 2020) Tous les nouveaux élèves entrant au secondaire vivront ces expériences et les différents acteurs impliqués dans le parcours scolaire des élèves ont un rôle à jouer. C'est donc pour quoi il est important de bien connaître les facteurs pour mieux soutenir les nouveaux élèves à leur arrivée au secondaire.



LES DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE FACTEURS

La littérature sur ce sujet est unanime. Le stress de la transition au secondaire n'est pas causé par un seul facteur. Plusieurs types de facteurs existent : facteurs psychologiques, facteurs de l'environnement scolaire, facteurs démographiques, facteurs physiques, facteurs spirituels et facteurs sociaux. (Bharara, 2020) Ces facteurs sont influencés par des facteurs de risque et par des facteurs de protection (Mackenzie, 2012). La littérature est en accord que la place de l'enseignant durant cette transition est très importante. (Haelermens et al. 2018) Dans ce cas-ci, si l'apport de l'enseignant est positif, il deviendra un facteur de protection pour l'élève, alors que si le contraire se produisait, il deviendrait un facteur de risque. Lorsqu'il existe une belle relation entre l'élève et l'enseignant, la confiance en soi augmente chez l'élève. (Symonds et Galton, 2014) La confiance en soi chez l'élève est un des facteurs importants à regarder dans la transition entre le primaire et le secondaire. Les recherches scientifiques soulignent qu'il existe plusieurs facteurs de protection pour aider l'élève, mais que les écoles sont davantage dirigées sur le processus organisationnel et formel, alors que les élèves sont plus concernés avec les problèmes personnels et sociaux. Une étude scientifique a montré que le quart des élèves questionnés ont montré des difficultés différentes à leur entrée au secondaire. (Haelarmens et al. 2018) Ainsi, les élèves doivent avoir du soutien constant à leur entrée au secondaire par tous les acteurs impliqués. Pour ce faire, nous devons connaître le stress vécu par les élèves et les façons pour les aider à combattre ce stress.

L'ENSEIGNANT AU COEUR DE LA SOLUTION

D'abord, il ne faut pas confondre l'anxiété et le stress. Le stress est une réaction normale de l'organisme devant un danger, une menace, une contrainte ou un défi. (Massé et al. 2020) Il est donc impossible d'éliminer complètement le stress vécu par les élèves. Par contre, dès leur 6e année du primaire, les élèves sont stressés à leur rentrée au secondaire. Ils arriveront dans une plus grande école avec de plus grandes responsabilités. Les nouveaux élèves ont peur de la charge des devoirs et des évaluations plus difficiles. (Mackenzie, 2012) Lorsqu'ils arrivent au secondaire, il y a plusieurs attentes envers l'élève: ils doivent être plus indépendants, ils doivent être prêts à faire plus de travail et à assumer plus de responsabilités. Selon une étude faite par Symonds et Galton (Symonds et Galton, 2014), les élèves ayant le plus haut taux de stress ont 4 facteurs qui les influencent: leur nouvel environnement, la peur de se perdre dans l'école, les performances académiques et les relations avec leurs enseignants.

Ces facteurs sont en lien avec des besoins chez l'élève: les besoins relationnels, le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de développement d'identité. (Symonds et Galton, 2014) Les besoins relationnels de l'élève sont souvent comblés par la relation entre les pairs et la relation avec l'enseignant. En effet, à l'arrivée au secondaire, un des plus grands stress des élèves est de ne pas se faire des amis. Selon certains chercheurs, les enseignants ne portent pas beaucoup attention sur la relation entre les pairs et l'importance de l'amitié. Dans tous les cas l'enseignant représente un facteur de protection dans les besoins relationnels de l'élève. Il doit s'intéresser aux relations qu'entretiennent les élèves du premier secondaire. Si certaines relations semblent problématiques, l'enseignant doit vite intervenir. L'enseignant représente donc un grand facteur de protection qui peut faciliter la transition entre le primaire au secondaire. (Haelarmens et al. 2018) En fait, chaque besoin de l'élève peut être comblé par l'intervention de l'enseignant. La relation entre l'enseignant et l'élève est un thème important dans l'arrivée des nouveaux élèves au secondaire: « On constate que les enfants qui se sentent soutenus par les enseignants sont plus motivés pour travailler à l'école et éprouvent un bien-être social et émotionnel positif. La capacité des enseignants à soutenir les élèves est un élément crucial pour un meilleur apprentissage. » (Haelarmens et al. 2018) Le soutien des enseignants ne doit pas être seulement au niveau académique, mais aussi au niveau émotionnel et relationnel. Les enseignants au niveau secondaire qui sont plus accessibles aux élèves facilitent les transitions. La disponibilité de l'enseignant est une forme d'aide donnée par l'enseignant. Les relations positives entre les pairs permettent un ajustement plus facile pour les élèves. (Symonds et Galton, 2014) L'enseignant n'est pas le seul acteur qui doit intervenir pour faciliter la transition pour les nouveaux élèves.





La communication entre les différents acteurs impliqués aide à une transition positive pour l'élève. (Hanewald, 2013) Plusieurs interventions existent pour faciliter cette transition pour l'élève afin de permettre davantage d'expériences positives que d'expériences négatives. Lorsque les élèves entrent au secondaire, leur motivation augmente considérablement. C'est donc à l'équipe-école et à la famille de l'élève de s'occuper de maintenir cette motivation et même, d'accentuer cette motivation. Parmi les interventions possibles, il en existe trois qui sont très efficaces selon des études : des enseignants accessibles à l'école, un bon réseau d'amis ou de pairs ou un membre de la famille immédiate plus âgé qui est à la même école. En se rendant accessible aux élèves, l'enseignant permet de créer un très bon lien. Les élèves pourront plus facilement se confier à l'enseignant. C'est ce qui m'est arrivé durant mon dernier stage. C'est en raison de ces conversations que j'ai décidé d'écrire sur ce sujet et sur les élèves de secondaire un. Les élèves étaient plus tentés à venir me voir et me parler de leur début de parcours au secondaire. De plus, je m'intéressais beaucoup à leur motivation, à leur engagement au sein de l'école et aussi à leurs relations sociales. Évidemment, le temps d'un enseignant est très précieux avec de nombreuses tâches, donc cette partie de l'emploi est un peu plus négligée. Par contre, elle doit être valorisée par le système d'éducation, car l'engagement d'un enseignant est très bénéfique à long terme. Par exemple, l'élève qui se retrouve plus isolé avec très peu d'amis trouvera le début de son secondaire très long. Entre les périodes, il n'aura pas d'occasion pour socialiser avec quelqu'un et il trouvera le temps long. Son expérience au secondaire, sans cette socialisation, n'aidera pas son intégration. S'il n'a pas encore d'ami, il peut exister d'autres facteurs de protection qui peuvent l'aider. Or, l'élève ayant un membre de sa famille dans la même école peut aider à l'intégration au secondaire. D'abord, le membre plus vieux de la famille pourrait préparer le plus jeune à la routine d'une école secondaire avant la rentrée scolaire. À la rentrée scolaire, l'élève aurait un sentiment de sécurité en sachant qu'un membre de sa famille est dans l'école. Un visage connu peut aider dans la transition du primaire vers le secondaire. Ainsi, des élèves qui proviennent de la même école primaire vont, évidemment, être plus près de

l'un et de l'autre en début d'année. Ce sentiment sécurisant de voir des visages connus est très rassurant pour les nouveaux élèves au secondaire. Bref, non seulement l'enseignant est une solution rassurante pour les nouveaux élèves, mais il existe d'autres facteurs de protections. Ces facteurs de protection sont très présents dans la littérature scientifique. Ils doivent être connus par les enseignants et l'ensemble de l'équipe-école pour que la rentrée scolaire soit moins difficile pour les nouveaux élèves au niveau du stress.

MÉTHODOLOGIE

Pour obtenir des pistes de réponse sur les causes du stress des élèves de première secondaire, j'ai décidé de préparer un questionnaire de quelques questions. Ce questionnaire visait à repérer les facteurs de stress des élèves de première secondaire et aussi, ce qui motivait l'élève à venir à l'école. De plus, je trouvais que la littérature scientifique sur le sujet des évaluations était très peu présente et concluante. J'ai donc décidé de me questionner sur le stress que provoquent les évaluations pour les élèves du secondaire. Le questionnaire a beaucoup de questions tournées vers l'évaluation des apprentissages, car j'étais curieux de voir l'avis des élèves à ce sujet, en raison du manque de littérature scientifique en ce qui concerne les nouveaux élèves au secondaire.



Ces derniers passent de l'école primaire à une école secondaire. Je trouvais cela donc intéressant si les élèves trouvaient les évaluations plus stressantes au secondaire plutôt qu'au primaire. La première étape de mon questionnaire a été de construire des questions à choix de réponses qui étaient faciles à comprendre pour ces élèves. Les questionnaires étaient imprimés et ont été distribués aux élèves lors de la fin d'un cours. Le questionnaire durait environ une dizaine de minutes. Aucun nom n'a été pris en note et chaque questionnaire était rempli de façon anonyme et sous une base volontaire. Lorsque les questionnaires étaient terminés, je les ramassais et la partie de l'élève était complétée. La suite des choses était de compiler les résultats tout en éliminant certaines réponses qui n'étaient pas remplies ou qui étaient incomplètes. J'ai compilé les résultats dans un document pour obtenir le nombre de réponses. En général, il n'y a pas eu de grande difficulté dans la compilation des résultats.

ANALYSE DES RÉSULTATS

Lors de l'analyse des résultats, certaines questions étaient très intéressantes. Entre autres, une question a obtenu des réponses qui n'étaient pas présentes dans la littérature sur la transition du primaire au secondaire. À la troisième question : « Qu'est-ce qui te motive à aller à l'école ? », près de la moitié des élèves (48,89 %) ont répondu les activités parascolaires. Dans la grande majorité des études consultées, les activités parascolaires n'étaient même pas mentionnées. L'implication des élèves dans leur école augmente le sentiment d'appartenance à celle-ci et lui donne envie d'aller chaque jour dans cet environnement. Ce sentiment d'appartenance peut être obtenu par la pratique d'un sport, un

atelier de cuisine, l'implication dans un conseil étudiant, etc. Les possibilités sont multiples et à l'école de mon dernier stage, les enseignants encourageaient grandement les élèves à s'impliquer dans les activités parascolaires. C'est une pratique qui devrait être partagée par de nombreuses écoles secondaires. Ces activités parascolaires sont de plus en plus présentes dans les écoles secondaires. Encore une fois, l'implication de l'enseignant est primordiale, car ce sont bien souvent les enseignants qui peuvent être des entraîneurs, des responsables de projet, etc. Ceci s'ajoute à une tâche déjà très chargée pour les enseignants, mais elle devrait être tout aussi importante que tous les autres aspects d'une tâche. À cette même question, il n'a pas été surprenant de voir que les amis représentent un grand facteur qui motive les élèves à l'école. Les élèves ont répondu à plus de 93,33 % que les amis représentent une motivation. Les relations d'amitié représentent un moment très fort durant le parcours au secondaire.

Une autre question était très intéressante. Elle était sur le thème des évaluations. De plus en plus, nous voyons des articles discuter en faveur d'un changement des évaluations dans les écoles secondaires du Québec. Les bulletins chiffrés, tels que nous les connaissons aujourd'hui, sont reprochés par certains intervenants en éducation. Les notes ne montrent pas la matière acquise par l'élève, mais bien sa capacité à répondre à des questions sur la matière. Je me suis donc demandé si les élèves aimeraient que nous changions la formule des évaluations, pour récompenser leur participation en plus des examens. Pour approfondir cette pensée, la question numéro cinq a été posée aux élèves : « Aimerais-tu que certaines évaluations soient faites sur ta participation en classe (compléter les activités dans le cahier, participer aux discussions, être à l'écoute lors des explications, etc.) ? ». J'avais hâte d'obtenir les réponses de cette question, car je pensais que les élèves allaient répondre en grande majorité « oui ». Je croyais qu'ils auraient aimé avoir moins d'évaluations. Ce fut une surprise de voir qu'un peu moins que le tiers des élèves a répondu « non » à cette question. J'étais certain que la proportion du « oui » allait être

QU'EST-CE QUI TE MOTIVE À ALLER À L'ÉCOLE CHAQUE MATIN?



FIGURE 1. LA QUESTION #4 DANS LE QUESTIONNAIRE

QU'EST-CE QUI TE STRESSE À L'ÉCOLE

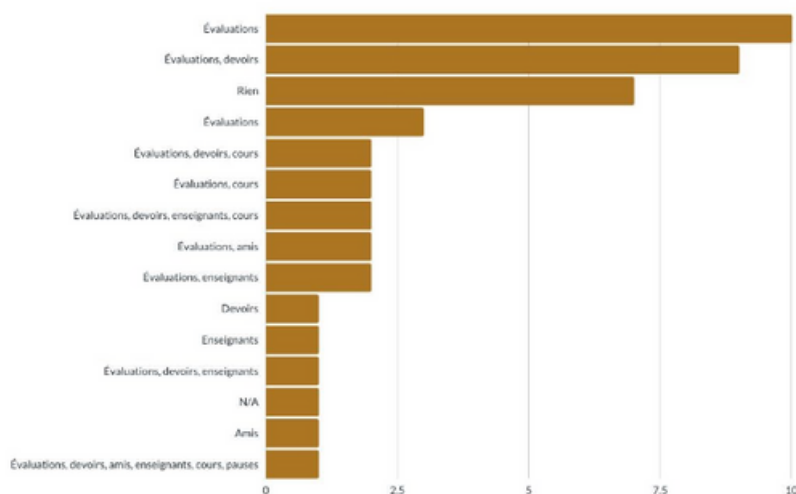


FIGURE 2. LA QUESTION #8 DANS LE QUESTIONNAIRE

beaucoup plus élevée. Il n'est pas rare d'entendre des élèves se plaindre à propos des évaluations, en raison de l'étude. Un élève a même ajouté à côté de la question que c'était plus subjectif comme évaluation et c'est pourquoi qu'il ne voulait pas ce type d'évaluation. Je trouvais cela très intéressant comme ajout.

En somme, mon questionnaire a relevé les principales sources de stress des élèves. J'ai mis l'accent sur le stress des évaluations dans mes questions. Mais comme nous pouvons voir à la figure 2 qui est la dernière question de mon questionnaire, les élèves sont en accord que le stress est causé par les évaluations dans une très grande proportion. Sur les 45 élèves interrogés, 35 élèves ont souligné que les évaluations étaient une source de stress à l'école. Comme nous pouvons voir sur le graphique de la figure 2, différentes sources de stress ont été mentionnées par les élèves, comme les devoirs, les enseignants, les amis, les cours, etc. Seulement 7 élèves sur les 45 élèves interrogés ont répondu « rien » à la question.

CONCLUSION

En conclusion, le soutien des élèves en première secondaire passe par un travail en équipe-école et avec les acteurs autour de l'élève. Bien que les élèves vivent plusieurs facteurs de stress pendant leur transition du primaire au secondaire et que les problèmes évoluent d'année en année, l'implication des différents acteurs reste la seule solution. Au départ, je croyais que les évaluations étaient la principale source de stress des élèves de première secondaire. Les résultats de mon questionnaire prouvent qu'il n'existe pas une principale source de stress, mais une variété de sources de stress. De plus, la méthode d'évaluation, qui est décriée comme étant un grave problème dans notre système d'éducation, ne s'avère pas à être si problématique, selon les élèves. Ils aiment mieux une évaluation objective que subjective.

Comme la littérature scientifique le souligne très bien, l'important est d'engager une bonne relation entre l'enseignant et l'élève pour qu'il puisse se sentir en confiance et pouvoir discuter de ses problèmes. L'enseignant représente un facteur de protection important. La préparation des élèves face à cette rentrée au secondaire est très importante et devrait être prise en charge dès la fin du primaire, par les intervenants de l'école primaire, en collaboration avec les acteurs des écoles secondaires. Ce n'est pas une responsabilité qui relève seulement de l'enseignant, mais de toute une équipe-école qui s'assure au bien-être de l'élève à son arrivée au secondaire.

JEAN-NICOLAS BLAIS
enseignant d'univers social (histoire et géographie)





Éduquer les élèves et leurs enseignants aux identités de genre, pourquoi attendre ?

Les impacts de l'éducation scolaire sur le bien-être des élèves trans à l'école



INTRODUCTION

En janvier 2023, un reportage du journal *Le Devoir* racontait l'histoire d'une jeune québécoise ayant été victime de harcèlement et de violences physiques à l'école en raison de son identité de genre. Intitulé *Transphobie: des blessures qui sont parfois quotidiennes*, cette enquête fait le point sur la situation des personnes trans au Québec, alors qu'elle met en lumière les failles du système contribuant à la stigmatisation des personnes issues de la diversité de genre. Au même moment, la représentation de la communauté trans à travers certains éléments de culture tels que les séries télévisées, les arts et les œuvres littéraires est en croissance. Bien qu'une plus grande visibilité puisse contribuer au rayonnement des membres de cette communauté et favoriser l'ouverture d'esprit de la population, les commentaires transphobes circulant sur les réseaux sociaux et les discours de parents fermés d'esprit pourraient avoir l'effet inverse sur l'attitude des adolescent.e.s envers les jeunes trans. La socialisation étant l'une des trois orientations de l'école québécoise, il serait juste de supposer que nous serons amenés, comme société, à mieux définir le rôle des institutions scolaires dans l'éducation aux réalités des personnes trans.



Au fil de mes expériences dans les écoles secondaires du Québec, que ce soit à titre de stagiaire ou d'enseignant, j'ai été étonné de constater avec quelle maladresse on pouvait parfois traiter des sujets se rattachant à la réalité des jeunes issus de la diversité de genre. Je remarquais que des adolescent.e.s pouvaient se montrer méfiant.e.s ou fermé.e.s d'esprit envers des élèves trans, mais ma désillusion ne s'arrêtait pas là. C'étaient plutôt les adultes du milieu scolaire qui m'amenaient à réfléchir sur la situation des élèves trans dans les écoles. J'entendais des enseignant.e.s discuter entre les cours. J'assistais à des assemblées générales censées aider et guider le corps enseignant sur la bonne utilisation des noms et pronoms. Je tendais l'oreille dans les corridors afin de savoir comment les professeur.e.s abordaient les questions liées aux identités de genre dans leur classe. Souvent, j'étais marqué par le même constat : des personnes chargées d'éduquer la jeunesse à des valeurs d'acceptation et de vivre-ensemble paraissaient tout aussi confuses quant à la manière de parler de transidentité que les adolescent.e.s se trouvant devant eux. C'est cette réflexion qui a inspiré le sujet de cet article : **les impacts de l'éducation scolaire sur le bien-être des élèves trans à l'école.**

LEXIQUE

Considérant le sujet de cet article et les questionnements qu'il soulève quant aux connaissances préalables du personnel scolaire sur les identités de genre, il est important de définir certains concepts qui devraient être utilisés dans le respect des personnes issues de la diversité. Puisque le lexique utilisé pour traiter des identités de genre n'est pas encore parfaitement établi, une attention particulière a été prêtée afin de tenir compte des références les plus récentes dans le choix des termes utilisés.

L'**approche transaffirmative** est une approche thérapeutique que l'on peut qualifier d'acceptante. C'est l'inverse de l'approche psychotisante qui tente de « guérir » les identités de genre alternatives. Celle-ci propose de normaliser les identités trans qu'elle considère comme « les incarnations normales, bien qu'atypiques, de la diversité humaine qui existe sur le plan des expressions et des identités de genre » (Richard & Alessandrin, 2019).

Une personne au **genre créatif**, tel que défini par le lexique LGBT sur la diversité sexuelle et de genre en milieu de travail, « exprime avec créativité une expression de genre non conforme au binarisme des genres masculins et féminins » (Chambre de commerce gaie du Québec, 2014, p.11). Une adolescent.e au genre créatif, sans nécessairement adopter une identité de genre alternative, remet en cause le genre qu'on lui a assigné à la naissance.



Dans un souci d'inclusivité, le terme d'adolescents au genre créatif sera utilisé pour référer aux élèves issus de la diversité de genre (trans, non-binaires, etc.).

Une personne **cisgenre** s'identifie selon le genre assigné à la naissance en fonction de son sexe biologique. Une personne **trans** (ou transgenre) ne s'identifie pas selon le système binaire traditionnel homme/femme. À titre d'exemple, une élève trans peut être née avec des attributs sexuels associés au sexe mâle, mais se définir et s'exprimer selon un genre féminin¹ (et vice-versa). Le terme trans est largement utilisé dans les écrits scientifiques francophones pour son caractère inclusif (FJRSD, 2022).

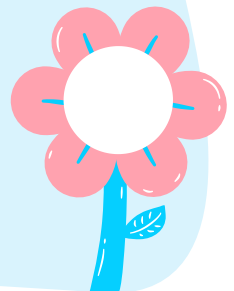
¹ « L'expression de genre est la manière dont une personne exprime ouvertement son genre. Cela peut inclure ses comportements et son apparence, comme ses choix vestimentaires, sa coiffure, le port de maquillage, son langage corporel et sa voix. De plus, l'expression de genre inclut couramment le choix d'un nom et d'un pronom pour se définir » (Gouvernement du Canada, 2016)

PROBLÉMATISATION

En quatre ans dans le réseau scolaire québécois, j'ai entendu plus d'une fois la remarque suivante de la bouche d'enseignant.e.s et de gestionnaires : « les élèves trans paraissent plus nombreux depuis quelques années ». Pourquoi le nombre d'adolescent.e.s au genre créatif semblerait-il en augmentation dernièrement ? Les adversaires de la diversité de genre y verraient un lien de causalité entre « l'exposition » de jeunes cisgenres à des personnes trans et à des idées d'acceptation de la diversité et une « conversion » de la jeunesse vers la transidentité. Cette théorie de la contagion sociale a été proposée pour la première fois en 1975, puis réactualisée par une étude controversée (et scientifiquement non-fondée) portant sur un phénomène appelé la *dysphorie de genre à apparition rapide* (ROGD dans la littérature anglophone) en 2018 (Restar, 2020). En se basant sur des études menées en génétique comportementale (Gegenfurtner et Gebhardt), l'*European Association for Research on Learning and Instruction* réfutait, en 2017, l'hypothèse d'un possible changement de genre associé à l'influence des pairs par un mécanisme de « diffusion d'un comportement d'une personne à l'autre par imitation » (Ashley, 2022). Parallèlement, R. Bauer et ses collaborateur.ice.s (2022) ne trouvaient toujours aucune évidence scientifique permettant de valider la théorie ROGD quelques années plus tard.

Alors, serait-il possible que le taux de transition soit demeuré constant, mais que ce soit plutôt le nombre d'élèves exprimant librement leur identité de genre qui soit en augmentation ? Cela coïnciderait avec l'apparition de mesures spécifiques à l'inclusion des personnes trans dans le milieu scolaire québécois en 2017. Avant cela, le gouvernement tardait à se faire entendre sur la question de la diversité de genre. En effet, le premier plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie de 2010 semble éviter la question en incluant la transphobie dans l'homophobie (Richard & Alessandrin, 2019), alors qu'il s'agit de réalités complètement différentes. Les délais observés avant l'instauration de mesures favorables à l'intégration des personnes trans au sein de la société semblent aussi se répercuter sur les services offerts à cette communauté. À ce sujet, la psychologue Françoise Susset n'hésite pas à utiliser le mot « crise » pour parler de la situation actuelle au Québec. Selon elle, c'est au minimum deux à trois séances avec des professionnel.le.s (psychologues, sexologues, etc.) occasionnant des frais moyens d'un millier de dollars qui seront nécessaires à une personne trans pour obtenir l'accès à une chirurgie dite gratuite (Le Devoir, 2023, 3:35).

On est en situation de crise au Québec par rapport aux services à ces populations et certainement, dans les institutions chargées de fournir des services à ces populations, on se heurte à deux phénomènes : la peur et le manque de connaissance (Susset, 2023)



Mais qu'en est-il du milieu éducatif? Les mesures en place sont-elles suffisantes pour lutter contre la transphobie et éduquer les élèves aux défis des personnes trans? Que savent les enseignant.e.s sur la réalité des élèves trans et sur leur scolarité, mis à part les bribes d'informations leur parvenant au moyen de publicités affichées sur les murs des écoles? Ceux-ci devraient être informés de l'existence d'un guide mentionnant l'obligation, pour tout établissement d'enseignement, de veiller à la mise en application d'un plan de lutte contre l'intimidation et la violence faites aux jeunes trans et non-binaires (Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation, 2017). Considérant que dans la littérature scientifique on dénotait encore, il y a quatre ans, un intérêt limité pour la scolarité des jeunes trans (Richard et Alessandrin, 2019), toutes ces questions apparaissent comme légitimes. D'ailleurs, ce sont ces mêmes questionnements qui ont inspiré la question de recherche de cet article : **Comment l'éducation scolaire peut-elle permettre aux élèves du Québec de connaître les enjeux liés aux identités de genre afin d'assurer la sécurité et le sentiment de bien-être des élèves au genre créatif dans les écoles?**

Certain.e.s auteur.ice.s ayant montré un intérêt pour la question semblent se rejoindre sur l'idée d'une réforme du système d'éducation, plus précisément par rapport à l'éducation sexuelle des élèves. Dans tous les cas, une approche transaffirmative serait souhaitable. Hellen (2009) suggère de déconstruire, à même l'acte d'enseigner, les stéréotypes de genre en lien avec les rôles et les carrières de la société, ceux-ci étant souvent présentés en classe d'une manière qui contribue à perpétuer le modèle hétéronormatif cisgenre. Richard et Alessandrin (2019) proposent, quant à eux, une « restructuration des programmes et des contenus scolaires de façon qu'ils ne présument pas de l'hétérosexualité et de l'identité cisgenre de tous ses élèves ». Dans le même ordre d'idée, l'une des avenues possibles pour familiariser les élèves avec les notions relatives aux réalités vécues par les personnes au genre créatif serait d'amener les enseignant.e.s de science à les intégrer aux cours d'éducation à la sexualité, au lieu d'instrumentaliser les personnes trans et intersexuées à des fins d'explications des notions biologiques (Cyr, 2016).

En 2022, une étude canadienne menée auprès de 160 parents de jeunes trans révélait que 76,4% étaient inquiets de la violence que pourrait subir leur enfant en lien avec son identité (Pullen Sansfaçon, 2022). Une meilleure définition du rôle des enseignant.e.s et de l'école dans l'éducation aux diversités de genre pourrait sans doute contribuer à la sensibilisation des jeunes aux enjeux concernant les élèves issus de la diversité de genre afin d'améliorer cette situation.

MÉTHODOLOGIE

Une méthodologie a été élaborée afin de recueillir des données statistiques qui seront analysées pour en faire émerger les tendances générales. Ainsi, un questionnaire papier à échelle numérique de type Likert (6 choix de réponses) a été soumis à trois groupes d'élèves de secondaires 4 et 5 (N = 65) d'une école de la région de Québec dans le cadre de leur cours de sciences. La collecte de données a été effectuée en classe anonymement. L'objectif était de recueillir les impressions



d'élèves quant à leur éducation concernant la transidentité. Le questionnaire distribué comportait douze énoncés autour de trois thèmes principaux : les connaissances préalables des adolescent.e.s sur la transidentité, leur vision quant aux difficultés vécues par les élèves trans à l'école et l'éducation reçue depuis le début de leur secondaire par rapport aux identités de genre. Les énoncés ont été formulés en s'inspirant de la littérature scientifique. Par exemple, on a demandé aux élèves de se positionner entre 1 (pas du tout d'accord) et 6 (tout à fait d'accord) par rapport à l'idée suivante : « *Je considère que les enseignants et les professionnels de l'école sensibilisent les élèves aux réalités vécues par les personnes trans/non-binaires.* ». Une analyse quantitative des résultats obtenus permettra de tracer un portrait de l'éducation des élèves et d'identifier les lacunes dans l'enseignement reçu en ce qui a trait à la diversité de genre.

RÉSULTATS

LA CONNAISSANCE DES TERMES À UTILISER

De manière générale, les répondant.e.s semblent connaître quelques-uns des termes communément utilisés pour parler d'identités de genre. En effet, 70,8% des élèves consultés seraient capables d'expliquer avec aisance ce que le terme « transgenre » signifie. Lorsqu'il est question du terme « non-binaire », la proportion des élèves se disant en mesure de définir ce concept descend à 58,5%. Ce sont 20% et 9% des répondant.e.s qui ne seraient pas du tout ou très peu familier.ère.s avec les notions respectives de non-binarité et de transgenrisme, ce qui peut laisser croire qu'on ne les ait pas exposé.e.s à ces réalités, tant dans leur vie personnelle que scolaire.

LA RÉALITÉ DES ÉLÈVES AU GENRE CRÉATIF

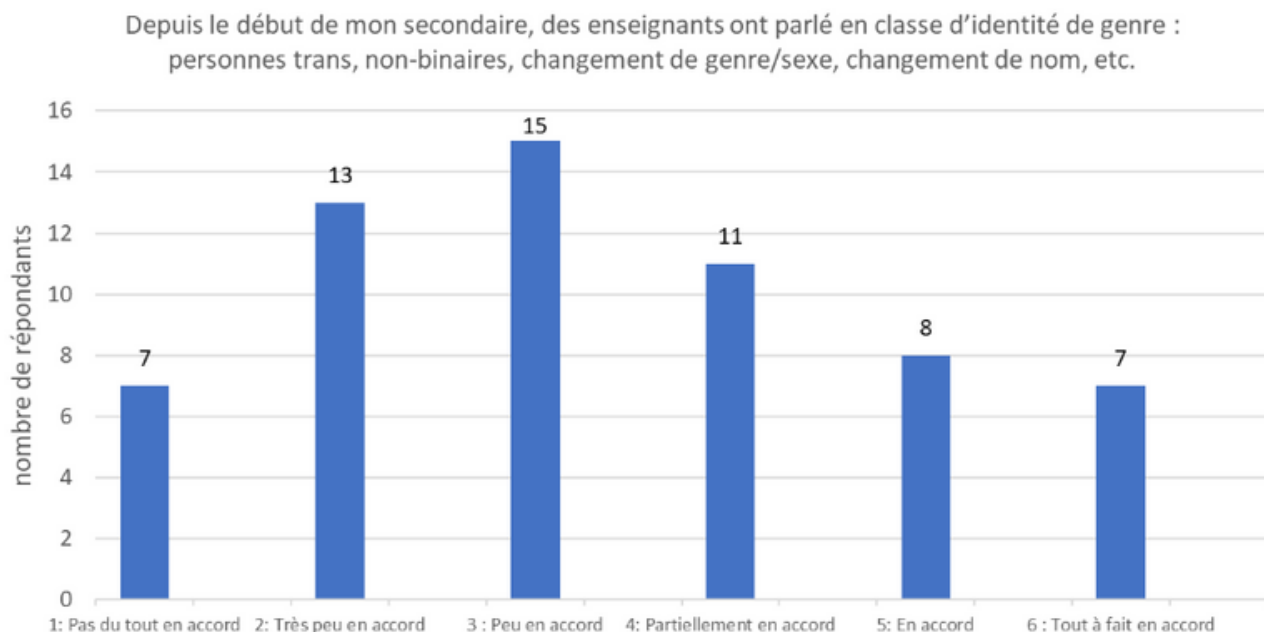
58,5% des 65 élèves sondés se situent entre partiellement en accord (4) et tout à fait en accord (6) avec l'énoncé suivant : « L'identité sexuelle d'une personne peut avoir un impact sur son parcours scolaire à différents niveaux (réussite, anxiété, relations sociales) ». Ainsi, plus de la moitié semblent reconnaître les difficultés vécues par un élève trans au quotidien. Toutefois, cette formulation comporte un biais puisqu'elle peut aussi inclure les personnes homosexuelles/lesbiennes qui n'appartiennent pas aux identités de genre alternatives. Toujours pour identifier des tendances quant aux difficultés des élèves trans selon les participants de l'étude, c'est plus du tiers des jeunes interrogés qui semblent convaincus que les élèves s'identifiant comme trans ou non-binaire seraient plus à risque de subir de l'intimidation à l'école. Si l'on inclut les personnes qui reconnaissent qu'il puisse exister un lien entre le genre et le risque d'intimidation (partiellement d'accord à d'accord), le pourcentage augmente à 67,7%. Ces résultats viennent justifier l'inquiétude des parents de jeunes trans interrogés par Pullen Sanfaçon (2022), par rapport aux violences que pourraient subir leur enfant. Ainsi, nous pouvons supposer que pour une majorité d'élèves questionnés, leur école ne permettrait pas de prévenir ou de freiner la discrimination envers les adolescent.e.s créatifs sur le plan du genre. Les quelques 15,4% des élèves qui se disaient **soit très peu ou pas du tout en accord** avec l'idée selon laquelle « il est important d'accepter les personnes trans et non-binaires et de faire en sorte que celles-ci se sentent bien à l'école » démontrent le manque d'ouverture significatif d'une proportion non-négligeable du groupe à l'étude. Ils envoient un message clair : il serait important que le milieu scolaire se mobilise davantage pour faire de l'école un endroit sécuritaire pour les jeunes trans, et ce, en vertu de l'article 210.1. de la loi sur l'instruction publique.



[Article 210.1. de la loi sur l’instruction publique : Le centre de services scolaire veille à ce que chacun de ses établissements offre un milieu d’apprentissage sain et sécuritaire de manière à ce que tout élève qui le fréquente puisse y développer son plein potentiel, à l’abri de toute forme d’intimidation ou de violence.]

LA RÉALITÉ DES ÉLÈVES AU GENRE CRÉATIF

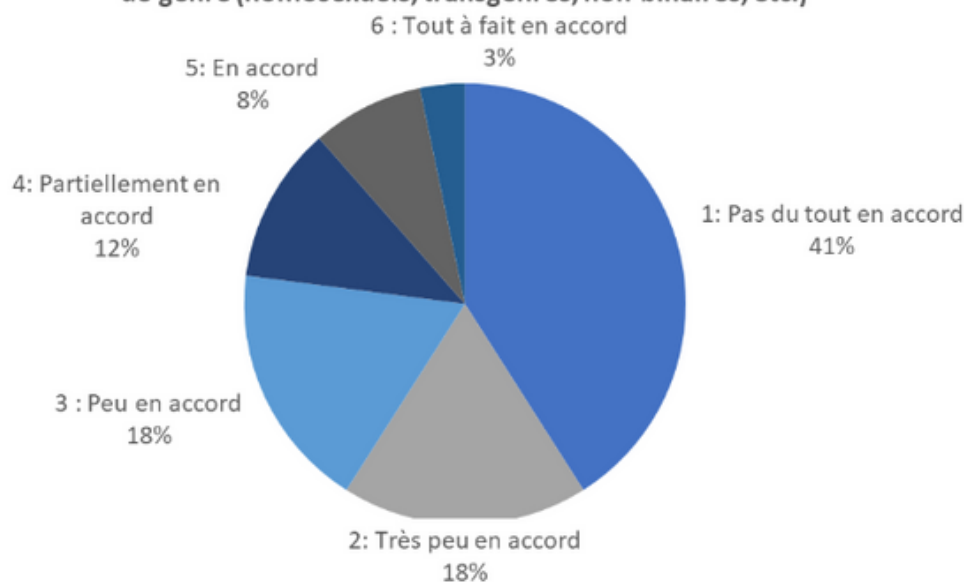
Concernant la place des identités de genre dans le cursus scolaire et dans l’enseignement prodigué, les répondant.e.s semblent partagé.e.s, comme le démontre l’étendue des réponses obtenues lorsqu’on a demandé aux élèves s’ils avaient entendu parler d’identité de genre par leurs enseignant.e.s depuis le début du secondaire (figure 1).



Les résultats montrent la disparité dans les sujets traités en classe selon les valeurs et la vision éducative propres à chaque enseignant.e. De ce fait, le hasard pourrait faire en sorte que certains élèves soient éduqués aux identités de genre dans leurs cours, alors que d’autres, faute d’avoir un.e enseignant.e intéressé.e à en parler en classe, n’auront pas accès à une éducation sexuelle leur permettant de comprendre la réalité des personnes s’identifiant selon un genre

alternatif. Toutefois, l'analyse des données permet de constater qu'un peu moins d'élèves semblent en avoir entendu parler (4 à 6 = 40%) que l'inverse (1 à 3 = 53,8%). Dans un autre ordre d'idée, c'est 35,4% des répondant.e.s qui sont peu, très peu ou pas du tout en accord avec l'idée selon laquelle leur école prioriserait le respect et l'acceptation des personnes trans. Là où une tendance semble se dessiner, c'est du côté des situations d'apprentissage: plus de 77% des participant.e.s affirment que les exercices, vidéos, lectures, etc. utilisés en classe ne présentent pas de personnes issues des diversités sexuelle et de genre (figure 2). Les données obtenues corroborent avec la littérature sur le plan de la réactualisation d'une bicatégorisation par sexe, du moins, pour le matériel pédagogique. À la lumière de cette constatation, il serait juste de suggérer une plus grande représentation de la communauté trans à même les situations d'apprentissage dans l'optique de normaliser la diversité de genre.

Les situations d'apprentissage (matière, exercices, mises en situation dans les cahiers d'activité, lectures, vidéos, etc.) présentent des personnes issues des diversités sexuelle et de genre (homosexuels, transgenres, non-binaires, etc.)



EN RÉSUMÉ...

Une proportion réduite du groupe paraît étrangère aux identités de genre alternatives, les élèves concernés étant incapables d'en définir les principaux concepts. Il se pourrait que pour ceux-ci, ce soit l'école qui ait échoué à leur enseigner la transidentité, alors que plus de la moitié du groupe laissent suggérer que leurs enseignant.e.s n'aient pas abordé le sujet en classe. Par ailleurs, la majorité des répondant.e.s reconnaissent un lien entre la transidentité et l'apparition de difficultés supplémentaires à l'école (anxiété, intimidation). Ce dernier constat m'amène à proposer une plus grande prise de responsabilité de la part du milieu scolaire dans l'éducation aux réalités trans. Cette proposition s'appuie sur les écrits de Gegenfurtner et Gebhardt (2017) quant au pouvoir protecteur que peuvent avoir les écoles sur les élèves au genre atypique, dans la mesure où celles-ci parviennent à réduire la discrimination transphobe.

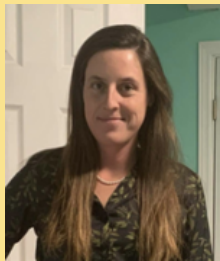
CONCLUSION

Aujourd'hui, visibilité n'est pas synonyme d'égalité pour les personnes issues de la diversité de genre qui peuvent encore être victimes de violence et d'intimidation. En effet, le combat pour faire valoir les droits des personnes trans au Québec est loin d'être terminé. C'est ce qui ressort des recherches scientifiques récentes suggérant qu'une réforme du système éducatif serait bénéfique pour les adolescent.e.s au genre créatif, dans la mesure où elle permettrait d'informer les élèves sur la transidentité et de valoriser la diversité de genre au lieu de la stigmatiser (Richard & Alessandrin, 2019). Mes données, bien qu'elles se limitent à un maigre échantillonnage, vont dans le même sens que la littérature dans l'ensemble. Celles-ci semblent supposer qu'il n'est pas encore pratique courante chez les enseignant.e.s québécois.e.s que de parler d'identités de genre en classe, encore moins d'utiliser du matériel pédagogique mettant en valeur la diversité de genre. Ainsi, la première étape pour éduquer les élèves à l'acceptation des personnes trans serait peut-être de s'assurer que les enseignant.e.s et professionnel.le.s en milieu scolaire sont elleux-mêmes sensibilisé.e.s aux réalités concernant cette communauté. Sachant que l'institut pour la santé trans offre des formations pour le réseau de l'éducation, il serait judicieux que les directions d'école aient recours à leurs services afin d'en faire profiter le corps enseignant. De cette façon, les enseignant.e.s du Québec seraient équipé.e.s pour intégrer l'éducation sexuelle inclusive à leur pratique quotidienne, que ce soit par un discours sensibilisateur et transaffirmatif ou une meilleure représentation des réalités trans dans leur matériel pédagogique. En outre, Gris-Québec, un organisme dont la mission est d'offrir des modèles positifs de la diversité de genre (2023), peuvent rencontrer les groupes des enseignants souhaitant se mobiliser.

Ce ne sont que quelques exemples d'actions qui peuvent être posées dans l'objectif de faire valoir l'inclusion des personnes trans dans le quotidien des cours au secondaire. Nous ne pouvons attendre indéfiniment des modifications officielles au système éducatif. Contribuons au changement maintenant : agissons, instruisons-nous et les élèves.



RAFAËL GERVAIS
enseignant de science et technologie



Inclure les élèves ayant un TSA par la philosophie en groupe, une avenue prometteuse ?

INTRODUCTION

Dans un document adressé à la fédération autonome de l'enseignement daté du 15 décembre dernier, le gouvernement propose la poursuite de l'inclusion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) en classe ordinaire. Depuis une vingtaine d'années, les chercheurs s'évertuent à récolter des données afin de mieux comprendre les nombreux paramètres facilitant l'insertion sociale et la réussite de tous les élèves et en particulier de celle des élèves ayant un TSA. Considérant que le nombre d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme double à chaque quatre ans (Des Rivières-Pigeon et al., 2012) et que ces élèves sont de plus en plus inclus dans des classes ordinaires (MELS, 2010), il apparaît pertinent de se pencher sur les méthodes pédagogiques qui pourraient contribuer à la réalisation des objectifs gouvernementaux.

Dans le cadre du quatrième stage en enseignement du français au secondaire, nous avons expérimenté une méthode pédagogique encore peu répandue : la pratique de la philosophie en communauté de recherche. Considérant que l'objectif avoué d'une telle pratique est de s'exercer à « penser par et pour soi-même », il y a lieu de vérifier son possible impact sur les particularités langagières et interactionnelles des élèves ayant un TSA. Pour le dire autrement, dans quelle mesure la pratique de la philosophie en communauté de recherche peut-elle favoriser l'inclusion en classe ordinaire des élèves ayant un TSA?

Dans le cadre de ce court article, nous présentons d'abord quelques avenues pédagogiques concernant le trouble du spectre de l'autisme dans le contexte d'une inclusion scolaire. Nous définissons ensuite la pratique de la philosophie en communauté de recherche dans une visée inclusive. Ce cadre théorique permet de mieux comprendre et analyser l'expérience d'où le présent article tire sa raison d'être à savoir la participation active et engagée d'élèves ayant un TSA lors de la pratique en communauté de recherche philosophique (CRP).



TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES INCLUSIVES

Le trouble du spectre de l'autisme englobe aujourd'hui plusieurs diagnostics autrefois distincts. Il importe donc de garder en tête que le spectre est large et que les élèves ayant ce trouble peuvent agir de façons extrêmement différentes. Le DSM-5 définit ce trouble au moyen de deux grands critères. Le critère A concerne des déficits persistants en communication sociale et en interaction alors que le critère B concerne le mode restreint et répétitif des comportements, des intérêts et des activités (American Psychiatric Association, 2015). C'est précisément le critère A qui fait l'objet de notre étude, c'est-à-dire qu'il s'agit essentiellement de recenser les approches pédagogiques favorisant l'inclusion sur le plan de la communication et des interactions sociales.

Avant d'aller plus avant, le concept d'*inclusion* mérite d'être clarifié par rapport à son proche parent l'*intégration*. Alors que le concept d'*intégration* fait référence à « l'assimilation de l'enfant dans un milieu de vie n'étant pas toujours préparé à l'accueillir » (Corneau et al., 2014) et dans lequel les efforts d'adaptation reposent presque exclusivement sur les épaules de l'élève, le concept d'*inclusion* se présente plutôt comme un *droit* pour l'élève en difficulté de faire partie de la classe. Ainsi, un environnement inclusif tient compte des différences de chacun et favorise le « développement de compétences transversales telles que la coopération, l'ouverture et la tolérance » (Corneau et al., 2014). C'est donc à la lumière des objectifs de l'éducation inclusive que doivent être validées les approches pédagogiques que nous présentons de façon non exhaustive.

Pour favoriser la communication et les interactions sociales, certains auteurs (Adams et al., 2004) proposent l'approche par l'histoire sociale consistant en une mise en contact avec un court texte reproduisant un scénario de la vie courante et auquel l'élève ayant un TSA peut se référer (une sortie à l'épicerie décrivant les comportements attendus, par exemple). Francis Corneau et ses collègues, quant à eux, présentent le concept de classe coopérative comme favorisant la validation sociale et la collaboration (Corneau et al., 2014). D'autres proposent le tutorat et la sensibilisation par les pairs (par exemple, suivre les étapes d'un pair pour la réalisation d'un travail) (Kamps, et al., 1999). Enfin, certains auteurs, sans proposer une méthode pédagogique proprement dite, suggèrent que certaines dimensions de la communication dialogique peuvent être accessibles aux élèves ayant un TSA. En effet, Laurent Danon-Boileau et ses collègues parlent de la perméabilité des personnes ayant un TSA à des dialogues qui se tiennent devant elles sans qu'elles n'y prennent part directement (dialogisme tangentiel) (Danon-Boileau et al., 2011).

En somme, il existe diverses approches pédagogiques favorisant le développement des compétences sociales et interactionnelles des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, mais force est d'admettre que nos recherches n'ont pas permis de documenter l'approche qui fait l'objet de cet article. En effet, nous ne disposons pas d'études ou d'expériences concernant la pratique de la philosophie en communauté de recherche comme moyen d'inclure les élèves ayant un TSA. Nous pouvons constater, cependant, que les approches pédagogiques recensées jusqu'ici ont de très grandes similitudes avec la CRP. C'est précisément l'objet de la prochaine partie.

LA CRP COMME APPROCHE PÉDAGOGIQUE FAVORISANT L'INCLUSION DES ÉLÈVES TSA

DÉFINITION ET FONCTIONNEMENT

La pratique de la philosophie avec les enfants dans un contexte de communauté de recherche est originaire de Montclair State University aux États-Unis. Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp ont développé une approche pédagogique dédiée à l'épanouissement de la pensée par la pratique du dialogue. Au Québec, au courant des années 2000, la pratique de la philosophie avec les enfants est popularisée par Michel Sasseville alors professeur à la Faculté de philosophie de l'Université Laval. Pour Sasseville, l'idée centrale de la CRP est de « créer des conditions permettant aux enfants de penser par et pour eux-mêmes avec rigueur, cohérence et originalité » (Sasseville, 2009, p. 2). Pour le formuler simplement, il s'agit de créer un climat de confiance et de collaboration qui favorise la pratique du dialogue dans le but de développer une acuité de la pensée et une capacité à exprimer cette dernière par l'utilisation d'outils cognitifs (appelés « procédés explicatifs » dans le cadre du cours de français).

LES ÉTAPES D'UNE COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE SONT PRÉSENTÉES DANS LE TABLEAU SUIVANT :

ÉTAPES	DESCRIPTION
Étape 1 : Lecture d'un conte philosophique qui stimule les habiletés de la pensée	À tour de rôle, chaque élève lit un paragraphe.
Étape 2 : Choix d'une question	Les élèves se placent en équipes de deux et écrivent une question qui leur est venue lors de la lecture. Ils vont ensuite l'écrire au tableau.
Étape 3 : Vote	Les élèves votent pour la question qui les intéresse le plus en vue d'y répondre par la pratique du dialogue
Étape 4 : Disposition du local	Les élèves déplacent les bureaux pour former un grand cercle où chacun trouve sa place (y compris l'animateur-trice qui ne jouit pas d'un statut supérieur)
Étape 5 : Début du dialogue	L'animateur-trice précise à tous le fonctionnement d'une CRP (respect du droit de parole, vision démocratique, processus plus important que l'arrivée, etc.)
Étape 6 : Dialogue	Les élèves cherchent à répondre à la question posée en utilisant des exemples, des comparaisons, des reformulations, etc. Le rôle de l'animateur est essentiellement de favoriser la rigueur de la pensée en nommant les outils cognitifs utilisés. L'animateur peut aussi noter le fil des idées afin de pouvoir retracer le chemin parcouru.

En bref, la pratique de la philosophie en communauté de recherche combine différentes disciplines (notamment celles-ci : logique, philosophie, littérature, linguistique, éducation) à des habiletés cognitives (raisonner, rechercher, définir, interpréter) tout en favorisant le développement de dispositions et d'attitudes qui permettent d'améliorer le mieux-vivre ensemble : être critique, coopérer intellectuellement, respecter les autres, interroger les possibles, sentir un désir pour des principes et des idéaux (Sasseville, 2009, p. 25).

LA CRP COMME APPROCHE INCLUSIVE

La première question à se poser lorsqu'il s'agit d'envisager la CRP comme approche pour inclure les élèves ayant un TSA est certainement celle-ci : est-ce que la communauté de recherche correspond à un environnement inclusif qui permet à tous les élèves « d'apprendre ensemble, et ce, indépendamment de leurs caractéristiques particulières » (Peters, 2007)? Nous répondrons par l'affirmative en reprenant un extrait du mémoire présenté au gouvernement du Québec en 2020, au moment des consultations au sujet du nouveau cours d'Éthique et de culture québécoise:

Puisque la PPEA (Pratique de la philosophie avec les enfants et les adolescents) se centre régulièrement sur les intérêts des personnes participantes, elle peut donc s'adapter [...] aux questionnements propres aux populations marginalisées, comme les jeunes autochtones, réfugiés et nouveaux arrivants, ainsi qu'aux différents modes de pensée propres à la neurodiversité, comme certains jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme, permettant dès lors une inclusion et une diversité de perspectives au sein même de la démarche (Bouchard et al., 2020).

La CRP répond non seulement aux critères d'un environnement inclusif, mais elle permet aussi de faire profiter à chacun d'une diversité de points de vue et de façons de concevoir la réalité. En ce qui a trait au cas particulier de l'inclusion des élèves TSA, nous observons que les différentes approches pédagogiques susmentionnées qui permettent de pallier les difficultés sociales et interactionnelles des principaux concernés se trouvent presque toutes combinées dans la CRP. En effet, l'approche par l'histoire sociale pourrait être rapprochée de la lecture du conte philosophique qui met en scène, le plus souvent, des enfants qui se questionnent dans des situations de la vie courante. À titre d'exemple, le livre *Lisa* met en scène une jeune fille qui se demande comment conjuguer *aimer* les animaux et en *manger*.

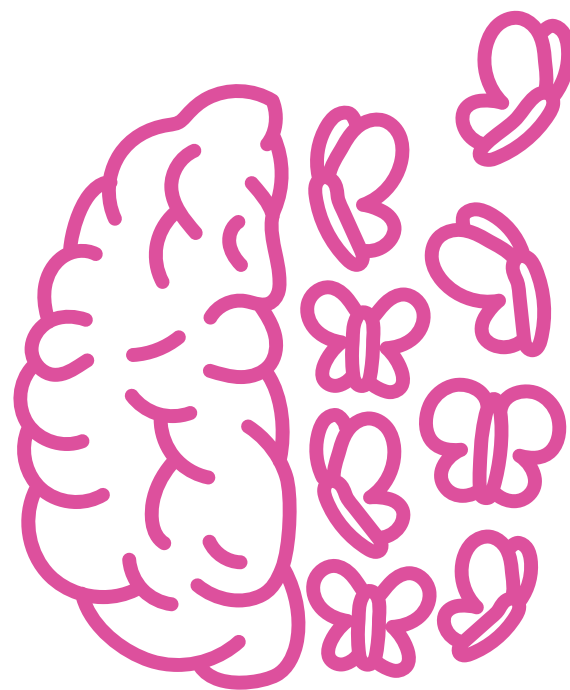
Le concept de « classe coopérative » présenté par Corneau et ses associés est à la base de la CRP. Les élèves sont amenés à coopérer dans la recherche d'une meilleure compréhension de la question posée. Autrement dit, il s'agit d'une coopération dynamique qui donne « un sentiment de progrès ou de mouvement » (Daniel, 1996).

L'approche de sensibilisation par les pairs dont parle notamment Campbell (Campbell et al., 2004) en mettant l'accent sur l'aspect de la validation sociale se trouve aussi dans la communauté de recherche. Il arrive fréquemment, par exemple, qu'une idée avancée par l'un soit augmentée de la réflexion d'un autre. Il en découle une mutuelle reconnaissance.

Enfin, la communauté de recherche intègre tout naturellement l'approche dialogique tangentielle proposée par Danon-Boileau et ses collaborateurs. Le dialogisme tangentiel se définit comme une situation où l'élève n'a pas obligatoirement à participer à un dialogue, mais que le fait d'en être témoin le mène à « intégr [er] quelque chose qui vient des autres » (Danon-Boileau et al., 2011). Comme une grande partie des séances en CRP consiste à écouter les échanges et à réfléchir sur ce qu'on comprend, il est fort à parier que les observations relatives au dialogisme tangentiel seraient les mêmes en CRP, c'est-à-dire une intégration du fonctionnement de la pensée et de son articulation en dialogue.

MÉTHODOLOGIE

Les observations rapportées dans cet article se veulent un premier pas dans la phase exploratoire d'une approche encore peu documentée concernant l'inclusion des élèves TSA par la pratique philosophique. Il importe de préciser que cet article naît d'une surprise : alors que nous pensions voir les élèves ayant un TSA se replier sur eux-mêmes en CRP, c'est plutôt l'inverse que nous avons pu observer. Nous avons donc choisi de répéter l'opération de façon à mieux analyser l'expérience.



PARTICIPANTS

Dans le cadre du quatrième stage en enseignement au secondaire, nous engageons dans une pratique de CRP une classe de troisième secondaire constituée du profil soccer (17 élèves sur 25) et du profil informatique (8 élèves sur 25). Bien qu'il existe plusieurs approches en philosophie pour enfants, c'est le format proposé par l'Université Laval que nous utilisons. Une petite particularité est ajoutée dans le cadre de la classe de français: nommer les procédés explicatifs utilisés. Parmi le groupe figurent deux élèves ayant des particularités : un ayant un trouble du spectre de l'autisme et un autre ayant des difficultés relationnelles (langue française comme deuxième langue, difficultés sociales). Ces deux élèves font l'objet d'un suivi par un technicien en éducation spécialisée et s'intègrent très peu voire pas du tout au groupe. Cette classe fait partie d'une école publique doté d'un projet éducatif axé sur l'intégration et l'inclusion d'élèves aux profils et handicaps multiples.

MODALITÉS DE COLLECTE DE DONNÉES

Les élèves ont d'abord participé à une première communauté de recherche dans un cadre informel (plusieurs élèves étaient en sortie) et c'est à partir des deux expériences qui ont suivi que les données ont été collectées. Les données proviennent des résumés que nous avons réalisés à la suite des CRP ainsi qu'à partir de l'enregistrement de la dernière.

RÉSULTATS

Pour mesurer la pertinence de la pratique philosophique en communauté de recherche par rapport à l'inclusion des élèves ayant un TSA en classe ordinaire, il est impératif de dresser une liste des comportements qui fragilisent la communication et les interactions sociales et de les comparer à ce qui est observé en CRP. Évidemment, nous devons admettre que notre échantillon n'est pas représentatif des réactions possibles des élèves ayant un TSA puisqu'il ne concerne qu'un élève. Néanmoins, les comportements de l'élève correspondent à ce qui est généralement considéré comme problématique en habiletés sociales (notamment des déficits sur le plan de la réciprocité sociale et de la conversation bidirectionnelle normale).

POUR FACILITER LA COMPARAISON DES COMPORTEMENTS, NOUS PRÉSENTONS LES RÉSULTATS DANS LE TABLEAU SUIVANT :

COMPORTEMENTS OBSERVABLES EN CLASSE ORDINAIRE	COMPORTEMENTS OBSERVABLES EN CRP
Regard fuyant	Regarde un peu tous les élèves
Fuit la conversation bidirectionnelle voire ne donne aucun signe de réponse	Lève la main (respect de la procédure), suit activement le dialogue et y répond pertinemment
Manifeste son impatience par des bruits et des gestes	Attend son tour et n'émet aucun son dérangeant
Ne communique pas clairement son incompréhension	Exprime clairement qu'il ne comprend pas la question
Aucun élève ne communique avec lui	Les élèves répondent à ses interrogations et l'aident à pouvoir participer
Ne formule pas de phrases complètes	Formule des phrases très bien structurées comportant fréquemment des exemples et des comparaisons
Ne manifeste pas d'intérêt pour les autres ou d'empathie	Est capable de défendre la condition féminine et de considérer que certaines personnes soient lésées
Ne parle pas de ses expériences	S'appuie sur son expérience pour prendre position

Le tableau précédent permet de mesurer l'étonnante différence entre les deux approches, la première étant celle communément de mise en classe ordinaire (cours magistral) et la deuxième en communauté de recherche. Le fait que le questionnement parte d'un conte philosophique

(souvent réaliste), que les questions viennent des élèves et qu'il ne soit pas obligatoire de répondre directement à l'interlocuteur semble permettre à l'élève ayant un TSA de se sentir impliqué et concerné par le dialogue et d'avoir envie d'y participer. Dans une des séances, la question posée était la suivante : « Est-ce que le désir de vengeance est un bon sentiment? » L'élève qui a un TSA et qui ne s'implique généralement pas dans la classe a immédiatement exprimé son incompréhension : « La question n'est pas bien formulée, je ne comprends pas, est-ce que quelqu'un pourrait la clarifier, s'il-vous-plaît? » Une autre élève a ensuite reformulé la question afin de permettre au garçon de participer. C'est précisément ce que ce dernier a fait par la suite en appuyant sa pensée sur son expérience: « Je pense que c'est un mauvais sentiment (conséquence) parce que la vengeance amplifie mes sentiments que je vis déjà (cause) ». Non seulement cet élève participe à la discussion, mais c'est même lui qui amène les autres élèves à pousser plus loin leurs réflexions.

Nous observons aussi une réaction de respect de la part des élèves neurotypiques face à cet élève qui s'exprime avec intelligence et permet d'envisager les choses sous des angles différents. Il y a donc lieu de parler de validation sociale, concept notamment développé par François Corneau (Corneau et al., 2014)

CONCLUSION

Le projet éducatif dans lequel le gouvernement du Québec est engagé reconnaît aux personnes en situation de handicap le droit à une « participation pleine et entière à la vie en société, notamment à l'école » (Beaupré et al., 2017). Cette participation passe par la pratique de méthodes pédagogiques inclusives, c'est-à-dire où l'environnement permet à chacun, peu importe sa particularité, d'accéder à la réussite dans ses apprentissages. Comme les élèves ayant un TSA éprouvent des difficultés sur le plan de la communication et des interactions sociales, les approches pédagogiques à prioriser pour leur inclusion sont celles qui offrent des outils communicationnels (histoire sociale, sensibilisation par les pairs, classe coopérative, dialogisme tangentiel). Bien qu'encore peu exploitée, l'approche pédagogique de la pratique de la philosophie en communauté de recherche pourrait faire partie des méthodes favorisant l'inclusion scolaire en ce qu'elle combine, à bien des égards, les différentes caractéristiques des méthodes proposées par la littérature inclusive jusqu'à présent. Notre expérience démontre, dans sa modeste mesure, qu'une réorganisation de la classe dans sa structure et dans son fonctionnement peut certainement contribuer à rendre plus fluide une inclusion parfois redoutée par les enseignants. Évidemment, pour rendre possible un accueil chaleureux des élèves ayant des profils multiples, il apparaît prioritaire non seulement d'offrir une formation pointue relative à la diversité de la clientèle, mais aussi d'offrir le soutien de professionnels spécifiquement qualifiés.

ARIANNE LEFEBVRE
enseignante de français





Êtes-vous vraiment qualifiés pour accompagner les élèves TSA ?

UNE QUESTION ESSENTIELLE POUR UN SUJET ESSENTIEL

En 1960 a lieu la publication du rapport Parent qui demande au gouvernement québécois d'assurer l'égalité des chances en éducation (Les éclaireurs, 2016). En 1978, le ministère de l'Éducation a tenu compte du rapport COPEX de 1976 et a cherché à donner aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA) des contextes d'apprentissages les plus normaux possibles. Leur intégration scolaire dans des classes spéciales situées dans des écoles régulières était donc privilégiée (CTREQ, 2022 ; Les éclaireurs, 2016). Aujourd'hui, on parle plutôt d'inclusion scolaire. Ce terme renvoie au fait de placer les élèves HDAA dans des classes ordinaires et de répondre à leurs besoins dans ce milieu (CTREQ, 2022). Malgré les changements qui ont eu lieu depuis 1960, le ministère de l'Éducation poursuit actuellement le même but que celui des rapports Parent et COPEX : assurer l'égalité des chances et favoriser l'instruction et la socialisation des élèves HDAA.

Parmi les élèves HDAA se trouvent entre autres les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Cet article s'intéresse aux pratiques pédagogiques enseignantes qui soutiennent la réussite académique des élèves TSA. La question suivante sera au cœur de mon analyse : quelles pratiques pédagogiques les enseignants peuvent-ils mettre en œuvre pour favoriser la réussite académique des élèves ayant un TSA?



L'IMPORTANCE DU SUJET

Plusieurs raisons justifient la nécessité de s'intéresser aux pratiques pédagogiques adaptées aux élèves TSA. La première renvoie à la prévalence du TSA. En 2019, au Québec, 1,7% des enfants âgés de 1 à 17 ans ont un TSA. Au Canada, le TSA touche 2% des enfants (ASPC, 2022). En 2014-2015, 16 940 enfants québécois étaient touchés par ce trouble (INSPQ, 2017), un taux qui « double aux quatre à cinq ans » (MSSS, 2017). Il s'agit de la condition particulière la plus présente dans les écoles (FQA, 2021).

La deuxième raison concerne la formation insuffisante que reçoivent les enseignants. Je me suis entretenu avec trois techniciens en éducation spécialisée (TES) d'une école. Deux d'entre eux sont « plutôt en désaccord » et l'un d'entre eux est « tout à fait en désaccord » avec l'affirmation « les enseignants m'apparaissent suffisamment formés pour répondre aux besoins des élèves ayant un TSA ». Cette perception se confirme par le fait qu'un grand nombre d'enseignants disent ne pas

se sentir suffisamment formés pour accueillir des élèves TSA (Cappe et al., 2016 ; Ruel et al., 2015). En lisant un article de journal (Minier, 2022), j'ai constaté que même les enseignants en adaptation scolaire et sociale sont insuffisamment formés sur le TSA. En France comme au Québec, le constat est le même : la formation en matière de TSA que reçoivent les enseignants est trop brève et incomplète (Cappe et al., 2016 ; Ruel et al., 2015). À cela s'ajoute l'évolution de la recherche autour du TSA depuis les dernières décennies. En témoignent les troisième, quatrième et dernière versions du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (abrégé DSM en anglais). Chacune de ces versions redéfinit notre conceptualisation de l'autisme. Bolduc (2013) soulève à ce sujet des changements fondamentaux qu'a apportés le DSM-V face au DSM-IV (j'y reviendrai plus loin lorsque je définirai le TSA). Par conséquent, il va de soi que les enseignants diplômés depuis plusieurs décennies ont des connaissances aujourd'hui désuètes sur le TSA s'ils ne se sont pas tenus à jour des avancées par le biais de la formation continue.

Je peux personnellement témoigner de l'insuffisance de la formation offerte aux enseignants sur le TSA. Ma formation m'a offert une seule séance sur le TSA. Celle-ci a eu lieu dans le cours *Élèves en difficulté de comportement*. J'ai eu à enseigner à plusieurs élèves TSA durant mon dernier stage et j'avais l'impression de ne pas répondre entièrement à leurs besoins. Je savais alors que je devais me perfectionner à ce niveau.

En somme, pour toutes ces raisons, réfléchir sur les pratiques pédagogiques enseignantes favorisant la réussite des élèves ayant un TSA est plus que nécessaire.

QUELQUES PRATIQUES SOULEVÉES PAR LA LITTÉRATURE

Les spécialistes en matière de TSA proposent plusieurs pratiques pédagogiques pour soutenir la réussite des élèves TSA. La psychoéducatrice Isabelle Bastien (2018) répartit ces pratiques en cinq catégories : structurer l'environnement et le temps, structurer la tâche, favoriser la compréhension, favoriser les interactions sociales et développer l'autonomie de l'élève TSA. Cette section explorera les trois premières qui sont particulièrement importantes pour favoriser la réussite académique de l'élève TSA.

Structurer l'environnement et le temps implique d'abord de préparer l'élève TSA aux changements perturbant la routine, car il ne les apprécie guère (Leroux-Boudreault et Poirier, 2017). Pour ce faire, l'enseignant peut lui fournir un horaire visuel qui lui permet d'anticiper ces changements en plus de faciliter les transitions (Corneau et al., 2014). À cet effet, Bastien (2018) suggère d'écrire l'ordre du jour (les tâches prévues) au tableau et d'ajouter un crochet adjacent à la tâche lorsqu'elle est complétée. La psychoéducatrice (Bastien, 2018) propose aussi d'utiliser des marqueurs de temps comme une horloge et un minuteur permettant à l'élève de connaître le temps disponible pour réaliser une tâche. Le site *Classroomscreen* peut afficher sur le tableau blanc interactif (TBI) de tels marqueurs de temps.



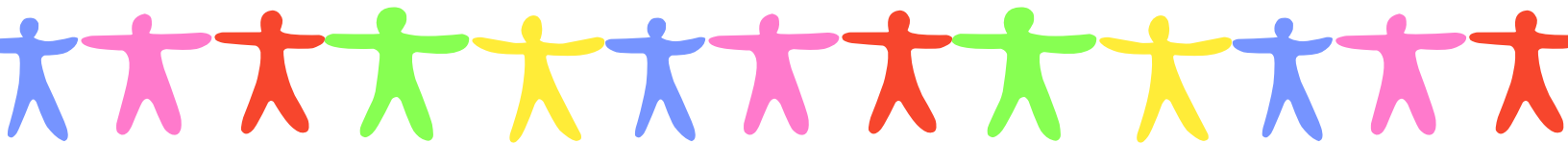
Décortiquer la tâche en plusieurs petites étapes est aussi un marqueur de temps pertinent. Toutes ces pratiques s'imposent, car l'élève TSA a un grand besoin visuel et car la gestion du temps est, pour lui, une grande préoccupation (Leroux-Boudreault et Poirier, 2017). Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2022) reconnaît aussi la pertinence des marqueurs de temps. Il ajoute qu'ils sont très utiles pour les élèves TSA qui, en s'attardant trop aux détails, passent trop de temps sur un même élément (ex. une question) et manquent conséquemment de temps pour accomplir le reste de la tâche. Dans le cadre d'un examen, par exemple, une bonne pratique serait d'accorder un certain nombre de minutes pour chaque question ou de moduler le temps prévu selon la complexité de chacune des questions. Les marqueurs de temps facilitent de cette façon l'organisation et la planification de l'élève TSA (MEQ, 2022). Bastien (2018) suggère également de permettre à l'élève TSA de quitter la période cinq minutes avant sa fin pour lui laisser le temps de bien s'organiser en vue de sa prochaine période. Enfin, quant à l'emplacement de l'élève, il est souhaitable qu'il soit toujours assis à la même place et qu'il soit installé relativement à l'avant de la classe, près de l'enseignant et d'un pair aidant et à l'écart des stimuli. Sur ce dernier point, on pense ici bien sûr aux élèves perturbateurs qui peuvent être bruyants. Il faut savoir que le bruit constitue une particularité sensorielle importante de l'élève TSA et qu'il est pour lui une source de stress (Leroux-Boudreault et Poirier, 2017). Il convient donc de ne pas parler trop fort (FQA, 2015).

Pour soutenir la réussite de l'élève TSA, il faut aussi structurer la tâche, soutient Bastien (2018). À cet effet, on retient l'idée précédemment évoquée de subdiviser la tâche en étapes, en petites tâches successives (Bastien, 2018 ; Cappe et al., 2016). Le MEQ

(2022) propose une alternative à cette méthode pour les enseignants qui souhaitent donner moins d'indices à l'élève. Il s'agit de lui fournir une feuille qui contient des cases qu'il doit remplir (ce que je sais, ce que je recherche, etc.). Cela est particulièrement utile dans le cas d'une situation problème qui peut sembler difficile à résoudre pour l'élève (MEQ, 2022). Bastien (2018) ajoute dans cette catégorie les pratiques suivantes: ne pas écrire partout au tableau de manière à former un ensemble qui peut porter à confusion, fournir un modèle d'une tâche attendue, s'assurer que l'élève note les informations importantes dans son agenda, etc.

Enfin, favoriser la compréhension de l'élève TSA, c'est d'abord s'assurer d'avoir son attention; on sait que l'élève TSA peut facilement être dérangé par les stimuli et les surcharges sensorielles (Bastien, 2018 ; MEQ, 2022). En pareil cas, l'élève TSA a trop d'informations à traiter et sa mémoire de travail devient saturée. Mieux vaut lui donner une consigne à la fois (MEQ, 2022). Il convient aussi de s'assurer que l'élève comprenne ce qu'on attend de lui (Bastien, 2018 ; Courchesne et al., 2016).





Courchesne et ses collègues (2016) rappellent que l'enseignant évalue sa compréhension de la tâche, non celle de la consigne qui y est associée. Pour s'assurer de la compréhension de l'élève, il est souhaitable de reformuler la consigne (Cappe et al., 2016) et de lui demander de verbaliser ce qu'il a compris et ce qu'il doit réaliser comme tâche (Bastien, 2018). Pour sa part, la FQA (2015) rappelle que les élèves TSA peuvent avoir de la difficulté à interpréter les phrases à double sens et à déceler les sous-entendus et que, de ce fait, il vaut mieux les éviter. Également, puisque l'élève TSA traite mieux l'information visuelle qu'auditive (FQA, 2015), les informations présentées verbalement doivent s'accompagner d'un visuel (Bastien, 2018 ; Courchesne et al., 2016). Cela implique de tout mettre par écrit (explications, consignes, etc.) et d'ajouter à son enseignement des schémas et des images, notamment. Adapter le matériel proposé se fait aussi à travers les évaluations. Pour Courchesne et ses collègues (2016, p. 161), des questions à choix de réponses ou des questions fermées « [peuvent] être » préférables aux questions ouvertes. Encore là, tout dépend des besoins de l'élève devant soi. En somme, la littérature regorge de pratiques pédagogiques pertinentes aux enseignants ayant à cœur la réussite de leurs élèves TSA.

QUELQUES DÉFINITIONS POUR UNE BASE COMMUNE

Deux concepts essentiels à cet article méritent d'être définis. Le premier est celui des pratiques pédagogiques. Ces dernières réfèrent aux actions de l'enseignant qui instaurent « un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés » (Leroux et al., 2022, p. 69-70). Une définition aussi vaste englobe nécessairement une foule de pratiques. Formulées simplement, les pratiques pédagogiques renvoient aux méthodes d'enseignement, à l'organisation de la classe, à la gestion des comportements ainsi qu'à la manière de transmettre les apprentissages, de les organiser et de les évaluer (Morlaix et Duguet, 2017). Par cette définition, les pratiques pédagogiques ont donc lieu en classe, mais aussi en dehors de celle-ci, notamment lorsqu'on planifie nos interventions auprès des élèves TSA.

Le deuxième concept à définir est le trouble du spectre de l'autisme. Au Québec et en Amérique du Nord, le DSM-V est l'outil diagnostique, le manuel de référence le plus utilisé en matière de TSA (MEQ, 2022). Le DSM-V définit le TSA comme un trouble neurologique du développement qui se caractérise par un déficit de la communication et des interactions sociales ainsi que par des comportements, des intérêts et des activités restreints et répétitifs (ASPC, 2022 ; MSSS, 2017). Le déficit de communication sociale du DSM-V regroupe les déficits de la communication et des comportements sociaux du DSM-IV (Bolduc, 2013). Ce déficit doit être persistant et se retrouver dans des contextes variés (Bolduc, 2013 ; MEQ, 2022). D'autres conditions peuvent aussi être associées à l'autisme comme le fait d'avoir des particularités sensorielles (MEQ, 2022). Les hypersensibilités peuvent toucher les cinq sens de la personne ayant un TSA. Par exemple, elle

peut se sentir stressée ou agressée par la lumière, par le bruit, par des odeurs, par des aliments ou encore par le frottement de l'étiquette de son vêtement (Autisme Info Service, s.d.). Le TSA est une nouvelle appellation apportée par le DSM-V. Cette appellation remplace la dénomination *troubles envahissants du développement* (TED) et ses sous-catégories figurant dans le DSM-IV qui sont désormais incluses dans le TSA. La nouvelle appellation est donc en ce sens un diagnostic unifié (Bolduc, 2013). Elle s'accompagne d'ailleurs d'une nouvelle notion : spectre (Bolduc, 2013). Cette notion renvoie à l'idée que les personnes ayant un TSA le vivent toutes différemment. Elles peuvent requérir une aide, une aide importante ou une aide très importante. Ce sont là les trois niveaux de sévérité de l'autisme établis par le DSM-V. Le TSA touche donc à différents degrés et de différentes manières les personnes vivant avec ce trouble dont les symptômes peuvent varier selon les contextes et fluctuer dans le temps (MEQ, 2022). La définition du TSA donnée par le DSM-5 est reprise par le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS, 2017), le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2022) et l'Agence de la santé publique du Canada (ASPC, 2022). Aucun de ces organismes n'apporte de spécificités propres à son domaine respectif.



UNE ENQUÊTE PRATICO-PRATIQUE

Afin de répondre à la question posée précédemment, en janvier 2023, je me suis rendu dans une école secondaire de la ville de Québec pour faire passer deux questionnaires. Ils prenaient chacun une dizaine de minutes à compléter. Le premier était adressé aux élèves ayant un TSA, poursuivant leurs études à différents niveaux scolaires et fréquentant tous les classes ordinaires. Ce questionnaire a été bonifié grâce aux conseils des trois TES mentionnés précédemment. Sept garçons et trois filles ont accepté de le compléter. Le second questionnaire s'adressait aux trois TES. Ces derniers ont été spécifiquement engagés pour répondre aux besoins des élèves TSA intégrés dans des classes ordinaires.

Les questionnaires, qui permettent à la fois d'obtenir le point de vue des TES et celui des élèves qu'ils accompagnent, étaient tous deux axés sur les besoins des élèves ayant un TSA, la satisfaction de leurs besoins et la perception du répondant quant à la compétence des enseignants en matière de pratiques pédagogiques adaptées aux élèves TSA. Les TES ont répondu individuellement au questionnaire comprenant 6 questions. Celui des élèves comprenait 12 questions. Les cinq catégories de pratiques pédagogiques proposées par Bastien (2018) faisaient chacune l'objet d'une question. Pour favoriser le bien-être et l'honnêteté des élèves, nous avons jugé qu'il valait mieux que ce soit les TES qui les approchent et les accompagnent individuellement au moment opportun pour qu'ils remplissent leur questionnaire. Les deux questionnaires ont été réalisés à l'aide de Google Forms. Suivant une échelle de Likert, des affirmations faisaient office de questions et chacune s'accompagnait de choix de réponses représentant différents degrés d'accord. Les questions qui reprenaient les catégories de Bastien (2018) et qui présentaient des pratiques pédagogiques avaient chacune trois degrés d'accord. La figure 1 présente à titre d'exemple une question qui prend cette forme. D'autres questions, plus axées sur la satisfaction de leurs besoins, offraient les quatre degrés d'accord suivants : *tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord et tout à fait en désaccord*. Chaque questionnaire offrait à la fin un espace pour que les répondants puissent s'exprimer ouvertement. Ces deux questionnaires allaient me permettre de comparer les pratiques pédagogiques suggérées par la littérature aux résultats que j'ai obtenus.



FIGURE 1
Exemple d'une question
figurant dans le questionnaire
des élèves TSA

Ça m'aide quand l'enseignant structure l'environnement de la classe et le temps. *

Par exemple, ça m'aide quand l'enseignant...

- écrit le plan de cours au tableau;
- dessine au tableau des crochets quand l'activité est complétée;
- met un minuteur durant les exercices et évaluations;
- me laisse choisir ma place
- etc.

Ici, je ne te demande pas si les enseignants le font, mais si ça t'aiderait qu'ils le fassent!

Oui, cela m'aide

Cela m'aide plus ou moins

Non, cela ne m'aide pas

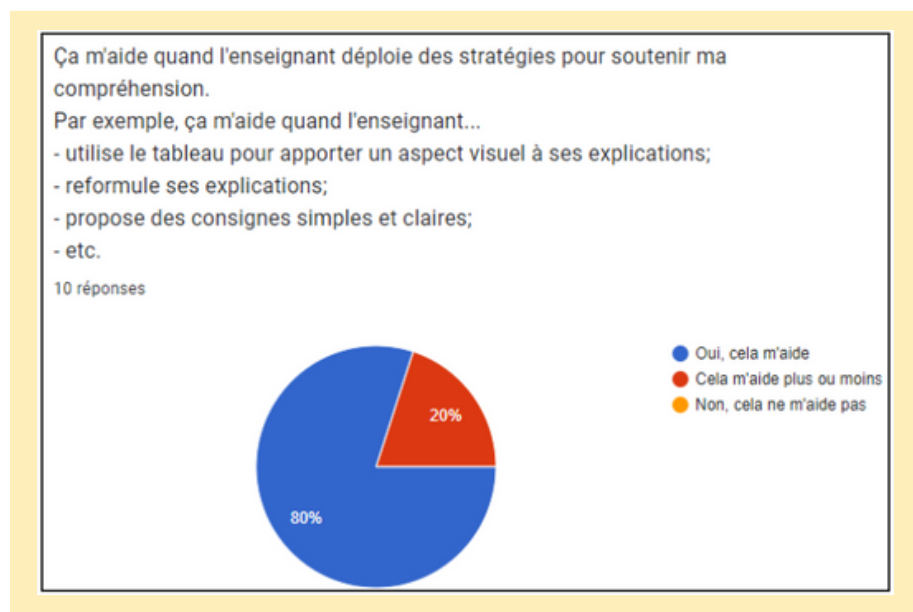
LES RÉSULTATS DE MON ENQUÊTE COMPARÉS À L'ÉTAT DE LA RECHERCHE

Les pratiques pédagogiques soulevées par la littérature seront comparées aux résultats des deux questionnaires au moyen des cinq catégories de pratiques proposées par Bastien (2018). En ce qui concerne les pratiques impliquant de structurer l'environnement et le temps, les TES interrogés soulignent que les pratiques adoptées doivent donner à l'élève TSA le plus de prévisibilité possible de manière à réduire son stress. C'est ce besoin de prévisibilité, disent-ils, qui explique pourquoi il est aidant pour un élève d'avoir accès à un horaire visuel (Corneau et al, 2014). Les TES affirment que les enseignants peuvent répondre au besoin de prévisibilité tout simplement en écrivant l'ordre du jour au tableau, comme le souligne Bastien (2018). Ils peuvent aussi y répondre en annonçant un événement particulier, comme la visite d'un conférencier, quelques jours avant qu'il survienne. Quant aux élèves TSA interrogés, 60% d'entre eux soutiennent que les pratiques pédagogiques présentées antérieurement, relatives à l'organisation de l'environnement et du temps, favorisent leur réussite académique. Trente pour cent d'entre eux considèrent que ces pratiques les aident plus ou moins et 10% d'entre eux croient que ces pratiques ne les aident pas. À ce sujet, un des élèves affirme qu'il préférerait recevoir à son bureau une feuille de l'ordre du jour plutôt qu'il soit uniquement affiché au tableau. Cette pratique n'est pas soulevée dans la littérature que j'ai analysée, mais elle est une option intéressante dans la mesure où elle fonctionne mieux pour l'élève qui en fait la demande. Comme le rappellent les TES interrogés, une mesure peut s'avérer utile pour un élève, mais pas pour un autre. Il importe de respecter les besoins individuels et particuliers de chacun.

En ce qui a trait aux pratiques pédagogiques présentées antérieurement et relatives à la nécessité de structurer la tâche (Bastien, 2018), 70% des élèves TSA interrogés considèrent qu'elles sont aidantes et 30% d'entre eux considèrent qu'elles les aident plus ou moins. À ce sujet, un des TES interrogés a fait un commentaire très intéressant: « parfois, ils ne reconnaissent pas ce qui les aide [alors que] nous, on sait que rien d'autre ne fonctionne! ». Ce TES est donc d'avis que les élèves ont du mal à cibler leurs propres besoins. C'est pourquoi, pour les TES interrogés, aider les élèves TSA nécessite de les connaître peut-être plus qu'ils se connaissent eux-mêmes.



FIGURE 2
L'avis des élèves sur des pratiques censées soutenir leur compréhension



Concernant les pratiques précédentes visant à soutenir la compréhension des élèves TSA, comme l'illustre la figure 2, une majorité d'élèves sont favorables à celles-ci. Aucun élève n'est d'avis que ces pratiques ne l'aident aucunement. On peut donc en conclure que les enseignants ont intérêt à intégrer à leur enseignement ces pratiques qui sont appuyées à la fois par la littérature et par les élèves TSA.

Enfin, les TES appuient la totalité des pratiques présentées antérieurement. Ils ajoutent les pratiques générales suivantes que j'ai pu récolter grâce au questionnaire qu'ils ont complété : donner à l'élève des temps de pause en dehors de la classe, se montrer rassurant (compte tenu du fait qu'il vit souvent de l'anxiété), maintenir une bonne communication et travailler collaborativement avec les parents et l'équipe-école (la direction et les TES qui connaissent bien chaque élève et qui ont beaucoup de conseils à partager), s'informer sur le TSA (au moyen de formations, de vidéos) et j'en passe. L'un d'eux souligne aussi l'idée d'analyser une situation en quittant sa perspective neurotypique pour adopter celle de l'élève TSA. Cela peut sembler compliquer à faire, mais il s'agit simplement, dit-il, de se poser la question suivante : comment cet élève, compte tenu de ce que je sais sur lui, peut-il percevoir la situation? Cette question implique de connaître le TSA et l'élève TSA. Bien l'aider, c'est d'abord bien le comprendre!

CE QU'IL FAUT EN RETENIR

En définitive, cet article a montré que le TSA est une réalité bien présente dans les classes et pourtant souvent mal comprise. Il a permis à l'enseignant d'être mieux informé sur le TSA et, surtout, de connaître un éventail de pratiques pédagogiques simples et efficaces pouvant être déployées auprès des élèves TSA. Ces pratiques visent à répondre à leurs besoins spécifiques de manière à soutenir leur réussite académique. On pense ici surtout aux nombreuses pratiques relatives à l'idée de structurer l'environnement et le temps, de structurer la tâche et de favoriser la compréhension des élèves TSA. On retient également que tous les TES interrogés et que la majorité des élèves interrogés trouvent aidantes les pratiques mentionnées antérieurement et qu'ils sont donc en accord avec la littérature. À l'opposé, une minorité d'élèves croient que ces pratiques ne répondent pas totalement à leurs besoins, ce qui rappelle l'importance de s'intéresser individuellement aux élèves et à leurs besoins respectifs. Enfin, je termine en vous invitant à suivre la formation gratuite offerte par le MEQ et la TÉLUQ2. Elle permet d'approfondir la réalité du TSA et ses implications pédagogiques en classe, et ce, pour le plus grand bien des élèves TSA.

DOMINIK MOREL
enseignant d'univers social (développement personnel)





Trois astuces pour favoriser l'adaptation des élèves TSA en classe ordinaire

INTRODUCTION

Au Québec, la Loi sur l'instruction publique stipule que les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, dont font partie les élèves TSA, doivent être scolarisés en classe ordinaire tant et aussi longtemps que cette mesure favorise leurs apprentissages et ne vient pas nuire aux droits des autres élèves (Éditeur officiel du Québec, 2018). Il revient donc aux enseignants de ces classes ordinaires de concilier avec les différentes particularités des élèves TSA et ces derniers sont de plus en plus nombreux (Fédération québécoise de l'autisme, 2021). En situation de stage, j'ai pu constater que le sentiment de compétence des enseignants face à ce défi n'était pas élevé. J'ai pu en entendre plusieurs dire qu'ils se sentaient démunis à l'égard de ce profil d'élèves et que plus d'accompagnement leur semblait nécessaire. Je partageais leur sentiment. Dans le cadre de cet article, j'ai alors cru bon de me pencher sur les pratiques enseignantes qui favorisent l'adaptation des élèves TSA en classe ordinaire pour aider d'autres enseignants et pour me permettre d'avoir en main quelques outils qui me donneraient l'occasion de me sentir plus efficace à l'égard de ces élèves dès mon entrée comme enseignante.

PROBLÉMATISATION

En stage, j'ai constaté que les élèves TSA, comparativement aux autres élèves, adoptaient de façon plus marquée et fréquente des comportements qui n'étaient pas ceux attendus dans une classe. Par exemple, les élèves TSA semblaient avoir plus de difficulté dans la gestion de leurs émotions, ce qui pouvait se manifester par une agitation du corps et une rigidité cognitive. De plus, ils avaient tendance à s'engager moins rapidement dans les tâches et ils étaient portés à moins persévérer que les autres élèves. J'ai aussi observé que les élèves TSA devenaient rapidement submergés par les stimulus de la classe. Lorsque le bruit était trop fort ou lorsqu'il y avait trop d'agitation, ils se désorganisaient. Ce sont des observations dont m'avaient également parlé des enseignants. Bref, les élèves TSA semblaient donc être plus souvent en situation d'inadaptation que



les autres élèves. Comment, alors, les enseignants peuvent-ils favoriser l'adaptation des élèves TSA en classe ordinaire ?

Morasse (2018) énonce que c'est en identifiant les besoins d'une personne TSA qu'il est alors possible, par exemple pour un enseignant, de mettre en place des stratégies favorisant son adaptation. L'Agence de la santé publique du Canada (2018), la Fédération québécoise de l'autisme (2023) et Harrisson (2019) sont arrivées au même constat. Harrisson (2019), pour sa part, développe toutefois cette idée en présentant plusieurs repères fondamentaux qui peuvent permettre de cibler notamment sept besoins chez les personnes TSA : le besoin (1) de sens, (2) de logique, (3) d'être structuré dans le temps, (4) de constance, (5) de confort sensoriel, (6) d'être rassuré et (7) de se faire nommer ce qui n'est pas normalement dit. Cappe et Boujut (2016) font également mention, dans leur écrit, des besoins (3) et (6). En lien avec le besoin (3), « être structuré dans le temps », ils précisent que les élèves TSA ont un niveau d'autonomie et d'initiative moins élevé que les autres élèves, ce qui peut nuire à leur engagement et à leur motivation. Ces auteurs montrent alors l'importance pour les enseignants de veiller à structurer et à encadrer les élèves autistes. Pour ce qui est du besoin (6), « être rassuré », les auteurs mentionnent que les personnes autistes présentent également, dans plusieurs cas, un trouble anxieux. Ils laissent alors présager que les enseignants doivent mettre en place des aménagements pour réduire les sources de stress en classe. Harrisson (2019) appuie les propositions que Cappe et Boujut (2016) font aux enseignants, mais elle énumère d'autres pratiques qui peuvent être mises en place pour aider les personnes TSA. Parmi les pratiques qu'elle propose, celles que les enseignants peuvent facilement réaliser en classe sont notamment : la structuration du temps, la diminution des stimulus, l'utilisation de mots simples lors des explications et l'utilisation d'un support visuel. Pour leur part, Beaupré et ses collègues (2017) mettent de l'avant les pratiques enseignantes que sont l'établissement d'une routine, l'enseignement explicite et les transitions souples.

Toutes les pratiques proposées ci-dessus, pouvant être adoptées par des enseignants en classe ordinaire, viennent répondre à un ou plusieurs besoins des personnes TSA. Le ou les besoins étant satisfaits, la probabilité que ces personnes adoptent des comportements autres que ceux attendus par leur environnement est diminuée. Leur adaptation est, par conséquent, favorisée (Cappe et Boujut, 2016).

Malgré les éléments présentés dans la littérature scientifique, plusieurs enseignants des classes ordinaires ne se sentent pas encore outillés pour faire face aux élèves TSA (Cappe et Boujut, 2016). Il est donc pertinent de continuer à se pencher sur ce sujet de recherche afin de leur offrir une forme d'accompagnement.



CADRE CONCEPTUEL

Pour bien comprendre les propositions faites dans cet article, il importe de définir quelques concepts.

Premièrement, qu'est-ce que l'**adaptation** ? Il s'agit d'un processus dans lequel un organisme, ici un être humain, se modifie ou modifie certaines de ses composantes afin de s'acclimater à son environnement. Un élève est donc considéré en situation d'adaptation lorsqu'il y a un certain équilibre entre ses comportements ou ses caractéristiques et les attentes de son milieu qu'est la classe (Paquette et al., 2018).

Deuxièmement, qu'est-ce que le **trouble du spectre de l'autisme** (TSA) ? Il s'agit d'un trouble neurodéveloppemental. Cela veut dire que ceux qui en souffrent, parfois appelés « neuroatypiques », présentent des retards de développement et des difficultés en particulier sur les plans cognitif, comportemental et sensoriel. Ces retards et ces difficultés viennent perturber deux grandes catégories de comportements. D'une part, ils rendent déficitaires les interactions et la communication sociale de la personne autiste. Cela peut amener cette dernière, par exemple, à rencontrer des obstacles dans la compréhension du non verbal et à avoir de la difficulté à faire débiter des interactions sociales. D'autre part, ces retards et ces difficultés entraînent la personne autiste à avoir des comportements, des intérêts et des activités qui sont restreints et répétitifs. Cela peut alors se manifester notamment par l'adoption de gestes répétitifs et stéréotypés (comme l'agitation fréquente des bras), par un intérêt très développé sur un sujet précis et par une hyperréactivité à certains stimulus de l'environnement. Il faut toutefois noter que la sévérité des retards et des difficultés peut varier d'une personne TSA à l'autre (Morasse, 2018).

MÉTHODOLOGIE

La démarche de collecte des données et d'analyse des résultats s'est déroulée en deux étapes.

1 L'ENVOI ET LA PASSATION DES QUESTIONNAIRES

Au tout début du projet, j'ai élaboré un questionnaire en ligne que j'ai envoyé à plusieurs enseignants de classes ordinaires qui avaient des élèves TSA à leur charge. Vingt enseignants ont répondu. Dans le questionnaire, je leur demandais notamment d'inscrire les contextes dans lesquels leurs élèves TSA n'étaient plus en situation d'adaptation et de présenter, s'il y avait lieu, les stratégies qu'ils mettaient en place pour favoriser l'adaptation de ce profil d'élèves. Les répondants faisaient partie de trois écoles secondaires du Centre de services scolaire de la Capitale et ils enseignaient de la première à la cinquième secondaire.

J'ai également envoyé un deuxième questionnaire en ligne à quatre techniciennes en éducation spécialisée (TES). Elles travaillaient aussi dans des écoles du Centre de services scolaire de la Capitale. Ces professionnelles travaillaient principalement avec des élèves TSA du premier cycle du secondaire. En répondant au questionnaire, elles ont partagé certaines pratiques enseignantes qui étaient à adopter et qui étaient à proscrire pour favoriser l'adaptation des

élèves neuroatypiques.

Un dernier questionnaire en ligne était destiné à six élèves TSA intégrés en classe ordinaire. J'ai envoyé le questionnaire à leur enseignant de français qui devait ensuite se charger de leur faire remplir. Ces élèves étaient au deuxième cycle du secondaire et, parmi leurs réponses, ils devaient par exemple m'indiquer les comportements que leurs enseignants adoptaient et qui les aidaient à bien se sentir en classe.

2 L'ANALYSE DES DONNÉES

Après avoir recueilli les questionnaires remplis des enseignants, des TES et des élèves TSA, j'ai compilé les résultats et j'ai croisé les réponses qu'ils m'avaient fournies avec les données que j'avais fait ressortir de mes recherches. Les résultats récoltés au sein même des écoles ont alors été comparés aux données de la littérature scientifique.

RÉSULTATS

L'analyse des données m'a permis de soulever et de détailler trois pratiques enseignantes simples qui peuvent favoriser l'adaptation des élèves TSA en classe ordinaire. Ces trois pratiques étaient, à la fois, encouragées dans la recherche et mises en place par certains enseignants interrogés.

INSTAURER UN ENVIRONNEMENT DE CLASSE RASSURANT ET SÉCURISANT

Parmi les enseignants qui ont été questionnés, 80 % ont mentionné que les évaluations, les tests, les examens et les tâches considérées difficiles représentaient les contextes dans lesquels les élèves TSA semblaient les plus désorganisés.

De leur côté, les TES ont dû sélectionner les raisons qui les amenaient à intervenir auprès des élèves TSA. Deux raisons étaient communes chez les quatre répondantes : (1) l'élève TSA était désorganisé parce qu'il devait faire une tâche complexe en classe et (2) l'élève TSA était désorganisé parce qu'il avait un examen à faire qui le stressait beaucoup. Une TES a même spécifié qu'elle obligeait certains élèves neuroatypiques à faire leurs examens dans son bureau « parce que, lors de tâches sommatives, ils dev[enaient] trop agités et dérangent[aient] le reste de la classe » (TES 02).

Cent pour cent (100 %) des élèves TSA qui ont participé au projet ont également indiqué que les évaluations, les tests, les examens et les tâches difficiles étaient des contextes dans lesquels ils étaient inconfortables.

Après avoir analysé ces résultats, je suis arrivée à la conclusion que les situations où les élèves TSA étaient évalués, jugés, confrontés à un obstacle plus important et où un niveau de stress était alors présent étaient des situations qui ne favorisaient pas leur adaptation.

Ma conclusion est en adéquation avec les éléments de la littérature scientifique. Il a été mis en évidence que certaines circonstances, comme les examens, pouvaient provoquer de l'anxiété chez les élèves TSA (Beaupré et al., 2017). Il faut toutefois mentionner que, à la base, une grande majorité de ces élèves souffrent d'anxiété, les troubles anxieux étant une comorbidité liée au trouble du spectre de l'autisme (Cappe et Boujut, 2016). Les circonstances, comme les examens, viennent alors envenimer un sentiment de détresse qui est déjà présent chez les neuroatypiques. Dans un tel état d'esprit, ces derniers ont de la difficulté à se concentrer sur autre chose que sur l'élément anxiogène. Ils adoptent donc des comportements qui ne sont pas en équilibre avec les attentes de la classe (Cappe et Boujut, 2016).

C'est notamment pourquoi être rassuré a été un besoin ciblé chez les élèves autistes. Afin de satisfaire ce besoin, il convient, par exemple aux enseignants, d'instaurer un environnement de classe sécurisant et rassurant (Harrison, 2019). Pour ce faire, lors des évaluations ou des tâches plus complexes, les enseignants peuvent encourager les élèves TSA, ils peuvent les féliciter lors de bons coups, etc. En faisant cela, ils peuvent donc favoriser l'adaptation des élèves TSA puisque les encouragements et les félicitations viennent diminuer le niveau de stress et augmenter le niveau de confiance. Le besoin « être rassuré » étant comblé, les chances que les élèves neuroatypiques adoptent des comportements en équilibre avec les attentes de leur milieu sont augmentées (Cappe et Boujut, 2016). L'adaptation de ces élèves est, par extension, favorisée.

Quinze pour cent (15 %) des enseignants interrogés m'ont même écrit qu'ils avaient multiplié récemment les encouragements lors des tâches plus difficiles et ils ont mentionné avoir vu une amélioration dans le comportement des élèves TSA.

STRUCTURER LES APPRENTISSAGES DANS LE TEMPS

Dans le cadre de ce projet, 60 % des enseignants ont indiqué que leurs élèves TSA étaient portés à être passifs et à ne pas travailler. Étant donné que le comportement attendu chez tous les élèves, en classe, est de se mettre au travail et de réaliser les tâches demandées, il m'était possible d'établir que ces élèves TSA n'étaient pas en situation d'adaptation.

Pour ce qui est des TES consultées, 50 % d'entre elles ont dit que, de façon générale, une des raisons qui les amenait à intervenir auprès des élèves TSA était le non-engagement dans les tâches et le caractère passif de ces derniers.

Les élèves TSA, eux, m'ont présenté les raisons qui les amenait à ne pas réaliser les tâches. Parmi leurs réponses, deux raisons ont été soulevées chez les six répondants. Ces derniers ont tous dit que, lorsqu'une tâche leur était



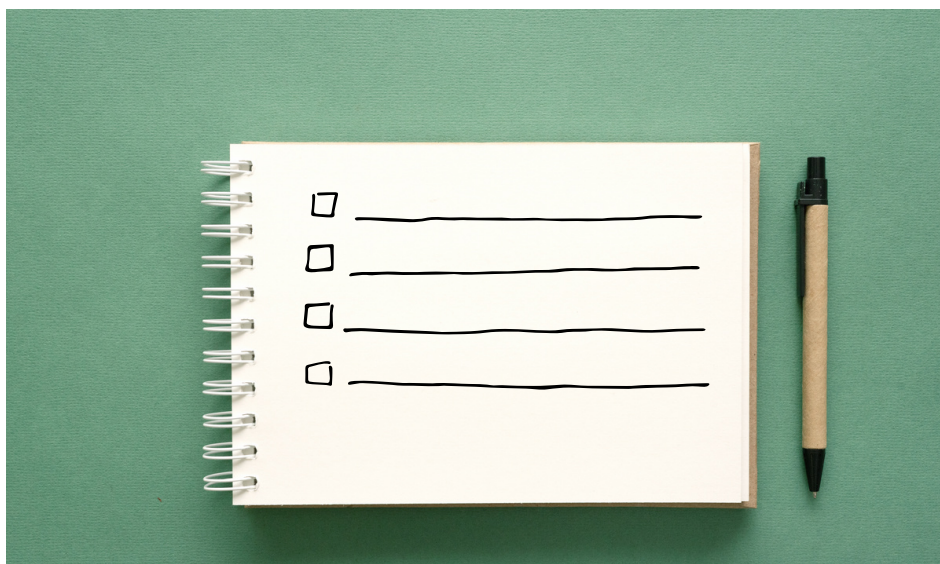
demandée, ils ne savaient pas comment répartir leur temps afin de la réaliser et ils trouvaient qu'elle présentait trop d'informations à la fois. Un des élèves a même comparé les tâches scolaires à « des montagnes impossibles à gravir » (élève 04). Ces deux raisons les amenaient donc à ne pas travailler.

Une fois ces données recueillies et analysées, j'ai alors pu remarquer que les élèves TSA ne s'engageaient pas dans les tâches, principalement parce qu'ils ne savaient pas comment faire face à ces dernières, et non parce qu'ils ne voulaient pas travailler.

Cette constatation rejoint des éléments de la littérature scientifique. Il a été souligné que les personnes autistes n'avaient pas la notion du temps, c'est-à-dire qu'elles ont de la difficulté à estimer à quelle étape d'une tâche elles sont censées être rendues en fonction du temps qui leur a été donné. De plus, Harrison (2019) a soulevé qu'elles percevaient plus de détails et traversaient plus d'étapes dans leurs apprentissages que les autres. Cela laisse sous-entendre que, pour les personnes TSA, une tâche peut paraître plus grosse que ce qu'elle est vraiment. Ce sont notamment ces caractéristiques qui amènent donc les élèves TSA à avoir moins de motivation et à moins s'engager dans le travail demandé (Cappe et Boujut, 2016). Cela se présente, au final, par un état de passivité, par une inadaptation.

C'est pourquoi la structuration des apprentissages dans le temps est un besoin ciblé chez les élèves TSA. Afin de le combler, il convient premièrement de leur indiquer le début et la fin des différentes tâches ou des étapes d'une tâche (Harrison, 2019). Pour ce faire, les enseignants peuvent, par exemple, inscrire au tableau l'heure à laquelle doit commencer et se conclure une tâche. Si la tâche se fait à l'aide d'une feuille d'activité, ils peuvent aussi inscrire sur la feuille de l'élève TSA combien de temps devrait lui prendre chaque étape de l'activité. Pour combler ce besoin, il convient deuxièmement de morceler les apprentissages et les travaux en étapes distinctes (Harrison, 2019). En faisant tout cela, les enseignants aident les élèves TSA à gérer leur temps et à limiter le nombre d'étapes qu'ils ont à traverser pour réaliser une tâche. Le besoin de ces élèves étant comblé, ces derniers peuvent s'engager dans les travaux. Ils adoptent ainsi le comportement qui est attendu chez un élève. Leur adaptation est, par conséquent, favorisée.

Vingt pour cent (20 %) des enseignants consultés m'ont notamment spécifié que, lorsqu'ils décortiquaient les tâches en étapes, leurs élèves TSA étaient davantage engagés et calmes.



ATTRIBUER UNE PLACE QUI ASSURE UN CONFORT SENSORIEL

Soixante-dix pour cent (70 %) des enseignants participants ont affirmé que les élèves TSA, en classe, étaient assis dans la première rangée, à l'avant. Un enseignant a précisé qu'il s'agissait d'une « place de choix pour les surveiller et favoriser leurs apprentissages et leur bon comportement » (enseignant 03).

En ce qui a trait aux TES, 75 % d'entre elles ont soulevé l'importance pour les enseignants de donner aux élèves TSA une place qui tienne compte de leurs préférences et non de les placer, d'emblée, à l'avant.

Concernant les élèves TSA, 83 % ont mentionné être assis à l'avant dans leurs classes et 80 % d'entre eux ont affirmé ne pas aimer cet emplacement. Certains expliquaient notamment que, à cet endroit, ils étaient trop près du tableau interactif et donc que la source de lumière les rendait inconfortables. D'autres ont plutôt mentionné que, en ayant le reste de la classe derrière eux, ils ne pouvaient pas anticiper les bruits, ce qui les faisait sursauter fréquemment.


Ces différents résultats m'ont permis de faire deux constats. Premièrement, je suis arrivée à la conclusion que l'idée selon laquelle les élèves TSA devaient être placés à l'avant était une idée figée parmi les enseignants. Deuxièmement, j'ai remarqué que certains d'entre eux avaient l'air de croire que, en plaçant tous les élèves TSA à cet endroit, ils agissaient dans leur bien. Pourtant, les commentaires de quelques TES et de quelques élèves TSA interrogés m'ont amenée à croire que ce n'était pas toujours le cas.

En lien avec ce deuxième constat, la littérature scientifique explique que, bien que des caractéristiques communes puissent être présentes chez toutes les personnes TSA, chacune d'entre elles présente un assemblage de traits et de comportements qui lui est propre (Fédération québécoise de l'autisme, 2021).

En classe, le fait de placer les élèves TSA à l'avant n'est donc pas une stratégie qui peut être appliquée et bénéfique pour toutes les personnes autistes. Il importe d'adapter l'environnement de ces dernières à leur façon de fonctionner et de percevoir le monde (Morasse, 2018).

De façon générale, les différents stimulus peuvent surcharger rapidement la personne autiste (Harrison, 2019). Cette dernière peut alors devenir épuisée, ce qui peut l'amener à se désorganiser et à





adopter des comportements qui ne sont pas en équilibre avec les attentes de son milieu. C'est pourquoi le confort sensoriel est un besoin ciblé chez les neuroatypiques (Harrisson, 2019). Afin de le combler, il est recommandé aux enseignants de placer les élèves autistes à un endroit dans la classe qui est posé et qui ne présente pas trop de stimulations (Harrisson, 2019). Sachant que ce besoin est présent, que des recommandations sont faites et que chaque élève TSA répond différemment tout dépendamment des stimulus de son environnement, les enseignants peuvent donc veiller à donner à leurs élèves autistes une place qui rend compte de leurs particularités. Pour ce faire, ils peuvent discuter avec leurs élèves TSA pour voir quel stimulus les dérange le plus et le moins. De cette manière, ils s'assurent alors de leur donner la place la plus adaptée. Le besoin de confort sensoriel ainsi comblé, ces élèves ne deviennent pas surchargés et n'adoptent pas de comportements en inadéquation avec les attentes de la classe (Cappe et Boujut, 2016). Leur adaptation est alors favorisée.

Quinze pour cent (15 %) des enseignants questionnés ont même dit qu'ils avaient discuté avec leurs élèves TSA, après la première étape, dans le but de leur attribuer une place qui répondait mieux à leurs particularités et ils ont dit qu'ils avaient vu une amélioration dans l'adaptation de ces élèves.

CONCLUSION

Pour conclure, de nombreux enseignants des classes ordinaires ressentent un niveau de stress lorsqu'ils ont à faire face aux besoins et aux caractéristiques des élèves neuroatypiques (Cappe et Boujut, 2016). Plusieurs ne se sentent pas outillés. Cela montre donc qu'il importe de continuer à les informer sur comment ils peuvent faire pour favoriser l'adaptation de leurs élèves TSA. Dans cet article, à l'aide d'un croisement entre les données recueillies sur le terrain et dans la littérature scientifique, trois pratiques enseignantes ont pu leur être présentées. Les enseignants peuvent instaurer un environnement de classe rassurant et sécurisant, structurer les apprentissages dans le temps et attribuer une place qui assure un confort sensoriel pour l'élève TSA. Ces trois pratiques peuvent être mises en place facilement et rapidement par les enseignants. Étant donné qu'elles permettent de répondre à un besoin des élèves TSA, comme le besoin d'être rassuré, d'être structuré dans le temps et d'avoir un confort sensoriel (Harrisson, 2019), elles viennent diminuer les chances de désorganisation. Ces trois pratiques favorisent donc l'adaptation des élèves TSA. Les quelques enseignants qui ont affirmé adopter ces pratiques ont soulevé les bénéfices qu'elles amenaient. Voyant que ces pratiques sont déjà mises en place par certains de leurs collègues, et donc que ce ne sont pas seulement des stratégies qui sont présentées dans la littérature, les enseignants se sentant moins outillés pourront être plus enclins à les adopter eux aussi. L'analyse proposée dans cet article peut alors avoir des retombées positives sur les futures pratiques des enseignants.





Un pas de plus vers l'épanouissement des élèves issus de l'immigration

La clé du bonheur à l'école : pas si loin de nous

UN PARCOURS ENRICHISSANT

Mes deux dernières années de formation universitaire m'ont amené à vivre des expériences d'enseignement complètement différentes. Alors que j'ai vécu mon stage III dans une école secondaire privée en milieu aisé, j'enseigne désormais au cœur d'un quartier hautement défavorisé et interculturel. Si, dans le premier établissement, on se devait de briller par la performance, c'est plutôt l'ouverture d'esprit et l'humanisme qui sont mis de l'avant dans le second. Étant native d'un petit village de la Beauce, j'ai grandi dans des classes particulièrement homogènes en termes de diversité culturelle. Je vis donc, pour la première fois, un quotidien dans un environnement où la richesse est définie par le vivre-ensemble. J'ai rapidement développé un coup de cœur envers ce milieu où ces éléments clés correspondent à mes valeurs. Je souhaite désormais simplement faire une différence, aussi minime soit-elle, dans l'épanouissement des jeunes issus de l'immigration à travers l'étape de la vie déterminante qu'est l'adolescence. C'est pourquoi j'ai décidé de m'intéresser aux façons dont nous pourrions participer davantage au développement de leur bien-être à l'école. Afin de trouver des réponses, je vous propose une exploration du thème de l'intégration des élèves allochtones.

S'INTÉGRER : PLUS FACILE À DIRE QU'À FAIRE

Voici un portrait de l'immigration au Québec, publié par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI). En 2019, 40 565 personnes ont été admises au Québec de façon permanente (MIFI, s. d.). Que ce soit en raison de la barrière de la langue ou par le manque de moyens financiers, plusieurs défis de taille se présentent à ces personnes dès leur arrivée. En effet, un peu plus de la moitié de ces immigrants, soit 50,2%, ne parlent pas français (MIFI, s. d.). Environ 20% (20,6%) ne parlent ni le français ni l'anglais, ce qui complique davantage la situation (MIFI, s. d.). De plus, 17,9% de ces individus sont accueillis sous la loi de la protection des réfugiés ou se trouvent en situation semblable (MIFI, s. d.). Elles arrivent ici avec une résilience impressionnante et un désir d'une vie meilleure. Les comportements sociaux peuvent aussi avoir un impact sur la capacité d'adaptation scolaire. Selon les travaux de Coleman (1988), cette notion de capital social est associée à l'importance des liens familiaux, où le parent est présent pour



superviser et soutenir son enfant dans ses apprentissages à la maison. Il place donc le capital social en complémentarité avec le capital humain et le capital financier, que l'on peut définir respectivement comme étant le niveau de culture générale et le revenu d'un individu. Dans son modèle du capital social, il décrit le capital social comme l'union des visions économistes et socialistes (Coleman, 1988, dans Labelle-Royal, 2014). Son influence serait davantage significative que le niveau de capital humain ou de capital financier (Coleman, 1988, dans Labelle-Royal, 2014). Une autre statistique du MIFI attire particulièrement mon attention : parmi les arrivants âgés de 15 ans ou plus, on compte 12,8% n'ayant pas complété leurs études primaires! Cette réalité va à l'encontre de l'accès à l'éducation qui est supposée être un droit universel pour chaque enfant selon l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies, émise en 1989 (UNICEF).

Ces enfants arrivent au Québec et vivent un véritable choc culturel et linguistique. En tant qu'éducateurs de la génération de demain : *Comment favoriser le bien-être des élèves issus de l'immigration?*

Plusieurs facteurs doivent être pris en considération. Chez les immigrants de première génération, le moment d'arrivée peut avoir un impact sur le cheminement académique de l'enfant. En effet, en arrivant au Québec à l'adolescence, un enfant allochtone serait plus à risque de rencontrer des difficultés d'apprentissage que celui qui se scolarise ici dès le primaire (Mc Andrew et al, 2013). La discrimination demeure un enjeu bien présent et peut compromettre la collaboration école-famille (Zayani, 2021). Un exemple commun est celui de la loi sur la laïcité de l'État, qui interdit notamment à une femme voilée de pratiquer la profession enseignante (Lacroix-Couture, 2021). Dans son mémoire, Zayani évoque que plusieurs acteurs d'origine maghrébine se sentent alors incompris, voire discriminés par leurs croyances religieuses (Zayani, 2021). Enfin, la méconnaissance du système scolaire québécois peut amener certains parents à considérer le passage par la classe d'accueil, où l'apprentissage du français est priorisé, comme du temps perdu (Kanouté et al., dans Desbiens et al., 2020).



Quant à moi, bien que j'enseigne les sciences en première année du secondaire, j'accueille dans ma classe des adolescents âgés de 12 à 17 ans, dont certains sont en situation de grand retard scolaire. Ce terme réfère aux jeunes immigrants qui, à leur arrivée au Québec, sont évalués à un niveau de 3 ans de retard ou plus comparativement à la norme pour leur âge (Armand et al, 2014). Il peut s'agir d'enfants sous-scolarisés et/ou allophones. Selon le projet éducatif de l'école, nous accueillons une clientèle provenant de plus de 33 nationalités différentes pour environ 400 inscriptions. Il s'agit de l'une des rares écoles publiques de la région à posséder une offre de services aussi prometteuse pour les élèves issus de l'immigration : trois classes d'accueil ainsi qu'un service de classe semi-ouverte. Cette forme de différenciation



pédagogique et d'éducation inclusive vise à permettre une intégration facilitante des élèves issus de l'immigration. Les élèves bénéficiant du service de la classe semi-ouverte sont intégrés dans mon cours. Ce que j'observe au quotidien avec ces jeunes, ce sont non seulement les entraves liées à la barrière de la langue, mais aussi le bagage culturel, dont les connaissances préalables en sciences varient énormément d'un pays d'origine à un autre. En effet, la culture première d'un enfant allochtone ou provenant d'un milieu défavorisé peut varier fortement de celle de l'école québécoise (Goyette, 2018). À tous ces facteurs s'ajoute le fait que nous accueillons régulièrement de nouveaux élèves à l'école tout au long de l'année scolaire, ayant pour conséquence d'augmenter la disparité d'acquisition des notions à l'apprentissage au sein d'un même groupe d'élève. En plus des élèves issus de l'immigration, dont ceux qui arrivent en cours d'année scolaire, je compte dans ma classe des jeunes provenant de la classe de soutien, en reprise d'année ainsi que ceux du secteur régulier, dont certains ont des besoins particuliers (communément appelés les élèves HDAA). C'est donc un défi de taille de devoir adapter mes situations d'apprentissage et d'évaluation aux particularités de chacun, alors que j'en suis à ma toute première année d'enseignement.

Évidemment, je ne suis pas la première à m'intéresser à cette problématique et des pistes de solutions ont déjà été proposées et mises en place. Par exemple, Maryse Potvin, professeure en science de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (Potvin, 2013), suggère l'utilisation de l'approche inclusive dans le but de faciliter l'accueil de la diversité. Cette dernière est préconisée au Québec à la suite de la publication de *L'état des besoins en éducation, 2008-2010*, un rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation (Potvin, 2014). Par cette perspective misant sur l'équité et la justice sociale, les acteurs du milieu scolaire adaptent leurs pratiques de façon à considérer les besoins différenciés pour éliminer les situations de discrimination et d'exclusion (Potvin, 2013). L'éducation inclusive vise donc à la création d'un milieu où chaque individu est pris en compte dans la prise de décisions, favorisant une égalité des chances (Potvin, 2014). La stratégie de la différenciation pédagogique va dans le même sens. Il s'agit d'une approche qui consiste à adapter ses choix d'activités d'apprentissage afin qu'elles soient optimales pour tous

(Prud'homme et al., 2005). La collaboration entre divers membres du milieu scolaire est alors mise de l'avant afin d'offrir de multiples possibilités aux élèves. Le but est d'aider ces jeunes à développer leur plein potentiel et à vivre des réussites scolaires (Prud'homme et al., 2005). On retrouve également différentes offres de services soutenant l'apprentissage du français au Québec. Depuis, 1969, un élève allophone a accès au service de la classe d'accueil (Laframboise et Lortie, 1980, dans Paré, 2017), une transition fluide afin de le préparer à vivre les apprentissages des élèves québécois de son âge. (Armand, 2005; Laframboise et Lortie, 1980, dans Paré, 2017). Une fois qu'un élève immigrant maîtrise suffisamment la langue, il peut ensuite bénéficier des Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) (Paré, 2017), qui lui permettra de développer davantage son apprentissage linguistique tout en intégrant des classes régulières dans certaines matières (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020).

RECUEILLIR LES OPINIONS D'ENSEIGNANTS ET D'ÉLÈVES CONCERNÉS

Enseigner dans un milieu interculturel me permet de travailler auprès de jeunes qui appartiennent précisément à la clientèle ciblée dans cet article. Il était donc impératif pour moi que les opinions de ceux-ci soient présentées. Pour ce faire, j'ai créé un questionnaire virtuel contenant dix questions. J'ai demandé à mes élèves d'y répondre en toute honnêteté en prenant le temps de leur mentionner que leur témoignage restera totalement anonyme. Si ces derniers ont généreusement accepté de répondre à mon appel (83 répondants), il faut savoir que je leur avais laissé du temps en classe pour participer à ma recherche. Grâce à la première question concernant l'origine du répondant, j'ai pu séparer les réponses provenant d'élèves immigrants de celles de jeunes qui, tout comme leurs parents, sont nés au Québec. Toutes les questions proposent des choix de réponse, à l'exception de la dernière qui est à réponse ouverte et demande directement aux élèves ce qui ferait en sorte de les rendre plus heureux à l'école. Les autres aspects abordés dans le questionnaire concernent le bonheur, la motivation et le stress en lien avec l'école, la place qu'occupent les devoirs à la maison, ainsi que la relation entretenue avec les enseignants. La participation aux activités offertes et le sentiment de fierté envers l'établissement scolaire font aussi partie des aspects abordés. Afin de compléter ma collecte de données, je désirais également connaître l'avis de mes collègues. Je leur ai donc demandé de répondre à un second questionnaire virtuel. Celui-ci n'est constitué que d'une seule question : Comment favoriser le bien-être à l'école des élèves issus de l'immigration? Un total de sept enseignants parmi mes collègues ont accepté d'y répondre.



UN SERVICE ADAPTÉ, DES RÉUSSITES SCOLAIRES ET DES AMIS

POINTS DE VUE DES MEMBRES DU PERSONNEL

Bien que le nombre de répondants parmi mes collègues soit peu élevé, la qualité des témoignages mitige cette limite. Le tableau 1 présente les éléments de réponses soulevés par mes collègues en ordre de popularité.

TABLEAU 1. COMMENT FAVORISER LE BONHEUR DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION : CE QU'EN PENSENT LES ENSEIGNANTS

ÉLÉMENT DE RÉPONSE Nombre de répondants : 7	NOMBRE DE MENTIONS
Mesures d'adaptation (classe d'accueil, SASAF)	3
Démontrer de l'intérêt à l'adolescent et intégrer la diversité dans son enseignement	3
Individualisation/parrainage	2
Faire preuve de flexibilité	1
N.B. Certains membres du personnel m'ont offert une réponse complète comprenant plus d'un élément, expliquant le nombre de données supérieur au nombre de répondants.	

À trois reprises, la possibilité d'offrir un accompagnement adapté aux besoins de la clientèle a été mentionnée, notamment par les services de classe d'accueil et de classe de francisation semi-ouverte. Voici un exemple de témoignage qui en fait part :



À notre école, nous avons des classes d'accueil et des classes de francisation. Nous organisons également une fois par année une semaine qui souligne le multiculturalisme à l'école. Dans la classe, une voix est donnée spécifiquement aux élèves de différentes cultures lorsqu'il y a possibilité de diversification culturelle. Je prends le temps de questionner les élèves issus de l'immigration sur leurs valeurs et coutumes, entre autres lors des cours d'éducation à la sexualité.



Le fait de s'intéresser à l'adolescent et à sa culture et d'intégrer cette diversité dans nos activités d'apprentissage obtient le même nombre de mentions. Un de mes collègues suggère notamment d'apprendre quelques mots de leur langue, de ne pas les considérer différemment des autres élèves, de leur démontrer qu'on les aime tout en s'assurant fréquemment qu'ils vont bien. Par la suite, deux répondants ont soulevé l'importance de l'individualisation et du parrainage qui peuvent avoir un impact positif sur la relation élève-enseignant. Le fait de faire preuve d'adaptation et de flexibilité a été nommé par une personne :



En classe régulière, je dirais que le bien-être est favorisé en étant flexible! Souvent, nos élèves issus de l'immigration vivent des choses qu'on ne peut imaginer (par exemple, toutes les étapes du parcours migratoire ; procédures administratives, rendez-vous médicaux, etc.) et faire preuve de flexibilité (donner plus de temps lors d'une évaluation, offrir une reprise de temps ou allonger les périodes de récupération) est une manière de leur enlever un poids sur les épaules. J'ai déjà prolongé d'une heure, le temps supplémentaire offert à un examen, car j'avais quelques élèves qui avaient à cœur de terminer leur évaluation. Ce qui était important pour moi : qu'ils vivent des réussites (et ce, même si c'est plus long).



Enfin, voici un exemple de témoignage comprenant plus d'un élément de réponse :



Selon moi, le fait de développer une bonne relation entre les élèves et l'enseignant est l'élément fondamental pour favoriser le bien-être de n'importe quel élève. De plus, je crois que les classes d'accueil et de francisation sont bénéfiques pour ces élèves qui peuvent avancer selon leur rythme. L'intégration dans le milieu scolaire est la base pour qu'ensuite ces élèves puissent bien s'intégrer dans la société québécoise. Ainsi, je crois que nous devons être plus à leur écoute et leur donner un maximum de ressources nécessaires (personnel de soutien, TES, etc.) pour régler les problématiques qu'ils peuvent vivre à l'école et en dehors de l'école.

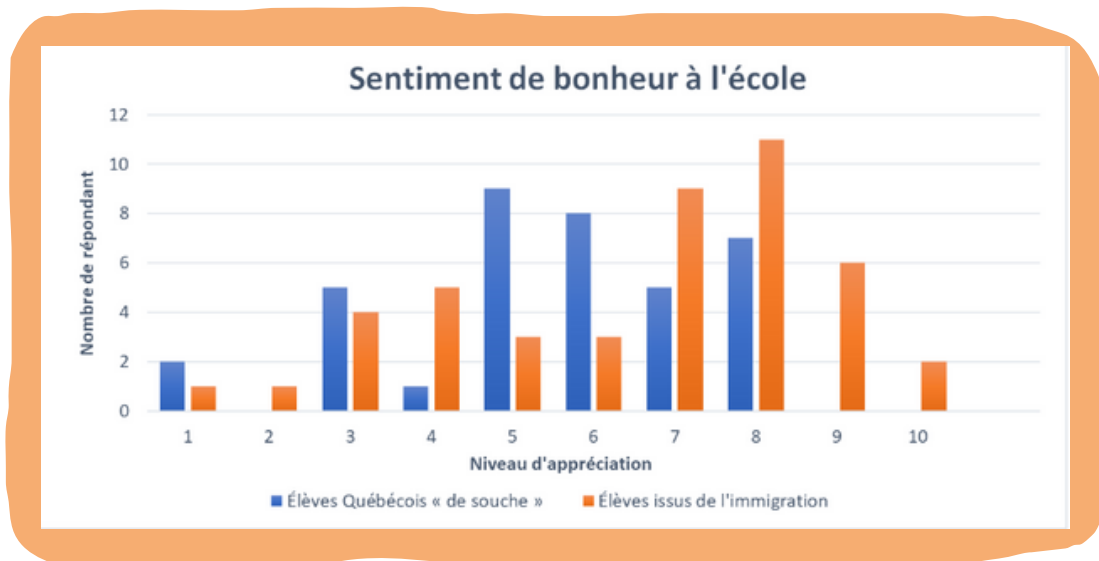


Je crois effectivement que la réunion de tous ces aspects ne peut qu'être positive pour le bien-être et l'intégration de nos élèves issus de l'immigration. J'ajouterais que ces facteurs démontrent que nous sommes une équipe qui prend à cœur la réussite de nos jeunes et qu'il est important de leur rappeler quotidiennement. Enfin, il arrive parfois que les élèves renforcent leur compréhension de lecture par la récitation des notions à venir dans leur cahier d'apprentissage de science. Cette collaboration avec les enseignantes en francisation leur permet d'arriver dans ma classe et de mieux comprendre les concepts à l'étude.

CE QU'EN DISENT LES ÉLÈVES

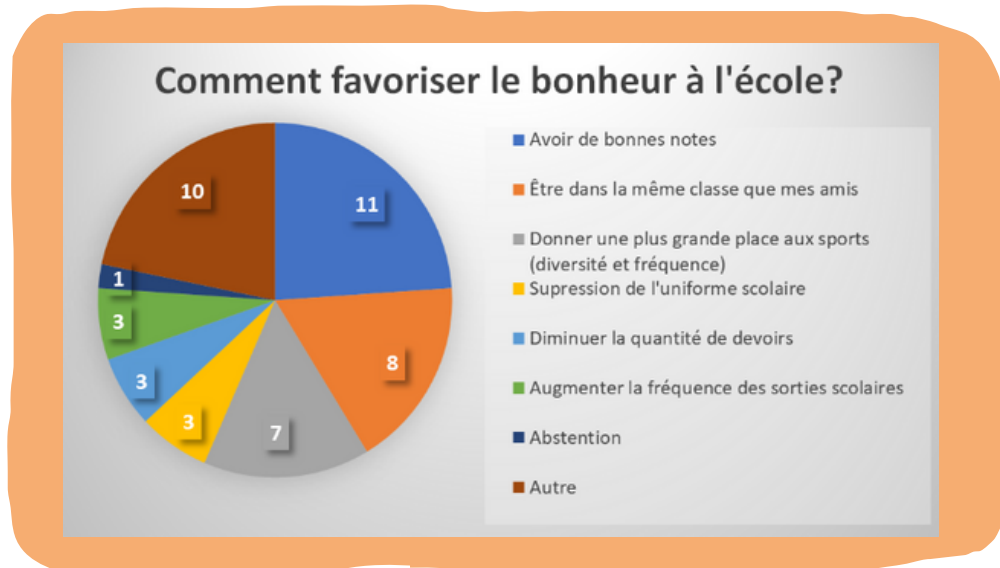
La répartition des élèves (immigrants-nés au Québec) est très représentative de la réalité, étant donné le pourcentage de réponse de 92,2%. Le taux d'élèves provenant de l'immigration s'élève à 55,6%, soit 46 jeunes y étant issus pour 37 Québécois « de souche ». Parmi ces 46 élèves, 32 sont des immigrants de première génération.

FIGURE 1. SENTIMENT DE BONHEUR RELIÉ À L'ÉCOLE CHEZ LES ÉLÈVES



J'ai demandé à mes élèves d'estimer, sur une échelle d'un à dix, leur niveau de bien-être à l'école. La figure 1 présente les résultats obtenus, en plus de comparer les deux groupes de répondants. En analysant le diagramme obtenu et en comparant les moyennes des deux groupes, valant respectivement 5,5 et 6,5 sur 10, il est justifié de conclure que les jeunes appartenant au deuxième groupe, soit les élèves issus de l'immigration, se sentent mieux à l'école.

FIGURE 2. LA RECETTE DU BONHEUR À L'ÉCOLE, SELON LES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION



La toute dernière question du sondage est celle où je demande directement aux élèves ce qui favoriserait leur bonheur à l'école. À l'aide de la figure 2, je constate que les deux réponses les plus populaires sont d'avoir de bonnes notes et d'être dans la même classe que leurs amis, suivies de près par le fait de donner une plus grande place aux sports. Ces revendications, surprenantes par leur simplicité, m'amènent à croire que nous cherchons le secret de la recette du bonheur alors qu'il est juste sous nos yeux! Qu'ils soient nés à l'étranger ou qu'il s'agisse d'un de leurs parents, ces jeunes veulent, et j'oserais même dire ont besoin, de **vivre des réussites**

afin de s'épanouir pleinement. Le fait d'être avec leurs amis et de pratiquer leur sport préféré est clairement une source de motivation pour plusieurs d'entre eux. La catégorie Autre contient des réponses évoquées par une seule personne, comprenant entre autres l'installation d'une console de jeux vidéo ainsi que le droit au port d'écouteurs en classe en tout temps. Par la suite, concernant la question à propos des sources de motivations, les réponses ayant obtenu le plus de votes sont la présence d'amis, la possibilité d'apprendre de nouvelles choses et la pratique d'un sport. Parmi les autres thèmes abordés dans le questionnaire, les résultats de la question sur les relations entretenues avec les enseignants sont plutôt rassurants, avec un total de 32 élèves les jugeant de Bonnes (23) à Très bonnes (9), pour 14 jeunes ayant opté pour les réponses Moyennes (12) et Mauvaises (2). J'ai également associé la question du bonheur à l'école avec le niveau d'encadrement des parents à la maison, cherchant un possible lien entre ces deux facteurs. Chez les répondants issus de l'immigration, la majorité, soit 31 des 46 élèves appartenant à ce groupe, discute fréquemment de l'école avec leurs parents. Parmi eux, 24 personnes ont répondu ressentir un niveau de bonheur à l'école d'au moins 6 sur 10, tandis que 7 individus le jugent à 5 ou moins. Pour ce qui est des 15 élèves affirmant que l'école n'occupe pas une place importante à la maison, leur estimation du bien-être est plutôt également répartie. Ces résultats me permettent de penser qu'il y a plus de chances qu'un enfant soit heureux à l'école s'il se sent écouté et encadré par sa famille, ce qui concorde avec la littérature.

CONCLUSION

En somme, étant directement touchée par le phénomène grandissant de l'immigration à Québec, le bien-être des élèves qui en sont issus me tient particulièrement à cœur. J'ai sondé mes collègues et mes élèves afin de connaître leur opinion sur le sujet. Si, pour les premiers, il s'agit d'offrir un service d'accompagnement adapté et humain à ces jeunes, les principaux intéressés désirent plutôt être avec leurs amis, pratiquer un sport et surtout, vivre des réussites. Après tout, ce sont des enfants comme les autres, alors pourquoi la recette de leur bonheur serait-elle différente de leur camarade de classe? Enfin, il aurait été pertinent d'approfondir ma recherche en tenant compte du continent ou du pays de provenance ainsi que du capital économique comme indicateur d'influence. Cela aurait pu se faire en considérant aussi certains facteurs comme le nombre de personnes vivant à une même adresse. Il arrive souvent que l'aîné d'une grande famille immigrante soit pris avec des responsabilités familiales, agissant comme un parent. Ce dernier doit alors travailler de nombreuses heures par semaine, malgré leur jeune âge, afin de subvenir aux besoins familiaux.





Accompagner les élèves allophones : un défi motivant

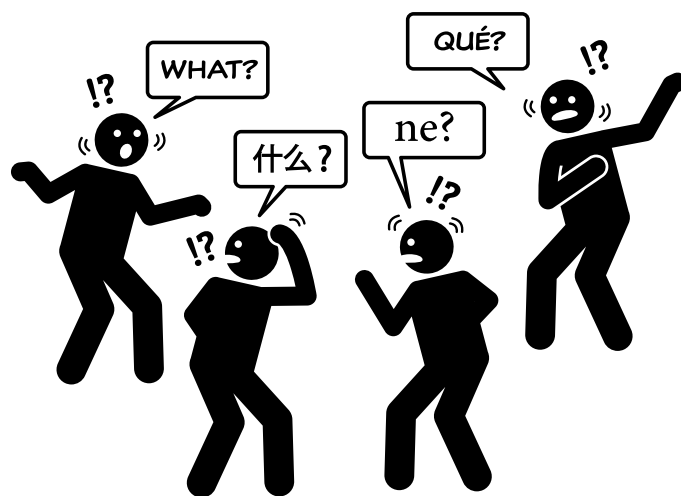
INTRODUCTION

Dans un système d'éducation qui repose de plus en plus sur l'hétérogénéité, l'inclusion des élèves allophones dans les classes ordinaires devient un enjeu majeur pour le personnel éducatif. Ces élèves peuvent rencontrer des difficultés pour comprendre les cours et pour communiquer avec les autres élèves, ce qui peut entraîner une exclusion sociale et un décrochage scolaire. Dans ce contexte, il est important de comprendre les enjeux liés à l'inclusion des élèves allophones. Cela implique notamment d'identifier les stratégies pédagogiques efficaces pour favoriser leur réussite scolaire et leur intégration sociale. Nous croyons que les enseignants ont le pouvoir de faciliter les processus d'inclusion et de socialisation de ce type d'apprenants. Nous nous sommes intéressés à ce sujet afin de mieux comprendre les défis et les solutions liés à l'inclusion des élèves allophones dans les classes ordinaires. Ces élèves ont le droit à une éducation adaptée à leurs besoins. Nous avons donc réfléchi aux stratégies de flexibilité pédagogique à envisager pour favoriser leur engagement scolaire.

PROBLÉMATISATION

Quelles sont les stratégies de flexibilité pédagogique qui favorisent l'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire ? Il ne s'agit pas d'une question nouvelle dans le monde de l'éducation. Plusieurs chercheurs se sont intéressés à cette problématique au cours des dernières années. Pourtant, en discutant avec des enseignants, il est possible de remarquer que nombre d'entre eux ne se sentent pas suffisamment outillés pour travailler avec des élèves allophones. Dans le but de respecter la visée inclusive de l'école québécoise, il est crucial de s'intéresser à cette problématique.

Avant toute chose, il importe de s'intéresser aux perceptions qu'entretiennent les enseignants au sujet des élèves allophones. Un article de Valérie Lanier, chercheuse à l'Université de Bourgogne, met en évidence la réticence des enseignants à accueillir des élèves allophones dans leur classe. L'opinion partagée semble être que les difficultés de compréhension de ce type d'élèves entraînent un retard scolaire difficile, voire impossible à rattraper (Lanier, 2016). Certains enseignants considèrent également que l'inclusion des élèves allophones dans leur classe constitue une charge de travail supplémentaire. Selon Lanier (2016), les



propos des enseignants qui ont été recueillis reflètent surtout un manque de formation pour accueillir et inclure les élèves allophones dans leur classe. Un article de recherche publié par trois chercheurs français en 2020 vient confirmer cette hypothèse en affirmant que la prise en charge des élèves allophones est quasi inexistante dans la formation initiale des enseignants (Mendonça Dias et al., 2020). La situation au Québec ne diffère pas de celle de la France. Le nouveau référentiel de compétences à l'enseignement pour le Québec paru en 2020 demande aux enseignants de « prendre appui sur la langue maternelle des élèves et la valoriser pour favoriser l'acquisition de la langue d'enseignement » (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2020, p. 51). Pourtant, les universités québécoises ne proposent toujours pas de formation initiale adéquate pour préparer les étudiants en enseignement à inclure les élèves allophones dans leur classe. La formation continue demeure donc la seule option qui s'offre aux équipes pédagogiques (Dezutter et al., 2022).

La diversification des publics scolaires ne fait que s'accroître depuis les deux dernières décennies (Schertenleib et Chatelin, 2019). Il devient donc crucial de se questionner sur la gestion de la diversité linguistique dans le système d'éducation québécois. Nous savons, depuis la publication d'un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) datant de 2015, qu'il est plus avantageux pour les élèves allophones d'être inclus dans une classe ordinaire tout en suivant des cours de langue supplémentaires, plutôt que d'être regroupés dans des programmes préparatoires de francisation avant d'être inclus en classe ordinaire (Dezutter et al., 2022). Dans ce contexte, les divers intervenants du milieu reconnaissent la nécessité de réviser les pratiques pédagogiques en place dans le but de se concentrer sur la réussite des élèves allophones qui font face à des défis multiples en matière d'adaptation (Dezutter et al., 2022).



Dans leur article sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) au secondaire, Marie Charpentier et Jacques Graffeuil réitèrent l'importance de varier les supports pour l'apprentissage du français. Les enseignants peuvent notamment offrir aux EANA divers lexiques qui dépendent de la matière enseignée. Ils peuvent également fournir des consignes accompagnées d'images (Charpentier et Graffeuil, 2016). Les chercheurs mettent surtout l'accent sur les effets positifs du tutorat. Il serait important que les élèves allophones bénéficient de l'aide d'un camarade tuteur pour comprendre les codes scolaires et être guidés dans leurs apprentissages. Charpentier et Graffeuil (2016) affirment que le tutorat permet de créer des situations de communication et favorise les interactions entre les pairs. Il aide l'élève

allophone à comprendre les tâches à accomplir, ainsi qu'à devenir plus autonome en lui apprenant à se repérer dans l'établissement, à reconnaître les adultes et les autres élèves. Le tutorat encourage la coopération et la responsabilité mutuelle entre les élèves (Charpentier et Graffeuil, 2016). Il s'agit donc d'une stratégie de flexibilité pédagogique qui bénéficie grandement aux EANA.

Dans le cadre de leur étude sur l'utilisation de la différenciation pédagogique pour favoriser l'inclusion des élèves allophones, Isabelle Benzakki et Catherine Mendonça Dias ont soumis un questionnaire numérique à 246 enseignants en France, au Luxembourg et au Québec. Les réponses fournies permettent de relever et comparer plusieurs pratiques utilisées pour l'enseignement aux EANA. Il est important de d'abord mentionner que la grande majorité des répondants déclarent qu'ils modifient leur méthode d'enseignement pour tenir compte des différences individuelles des élèves dans leur classe et pour aider les élèves nouvellement arrivés à s'intégrer facilement (Benzakki et Mendonça Dias, 2022). Il est donc possible de conclure à la lumière de cette étude que les enseignants reconnaissent le rôle qu'ils ont à jouer dans l'inclusion des élèves allophones. D'après les réponses obtenues au questionnaire, les consignes et les tâches sont les premiers éléments soumis à la différenciation. Parmi les stratégies figurent le travail en groupes de besoins, l'allègement du travail attendu et le renforcement de la communication doublée par le visuel, le gestuel, l'auditif (Benzakki et Mendonça Dias). Le questionnaire a également recueilli les opinions des enseignants quant à l'utilisation des manuels scolaires. Presque tous les enseignants interrogés au Québec, ainsi que 80% des enseignants français et luxembourgeois, créent leurs propres outils d'enseignement pour répondre à leurs besoins spécifiques. Cela indique clairement que les manuels scolaires prêts à l'emploi ont leurs limites et qu'il est essentiel de disposer d'outils personnalisables. Il est finalement intéressant de remarquer que les stratégies plus axées sur le langage, comme le ralentissement de la parole et la simplification des phrases ne sont pas mentionnées par les répondants (Benzakki et Mendonça Dias, 2020).

Fait intéressant, les enseignants du Québec et du Luxembourg disent recourir à l'utilisation de la langue maternelle des élèves allophones en classe ordinaire (Benzakki et Mendonça Dias, 2022). La recherche en éducation met également l'accent sur l'importance de cette pratique de différenciation. Lorsqu'elle est mieux maîtrisée que le français, la langue d'origine peut servir d'assise aux apprentissages et accélérer la mise à niveau des EANA en difficultés d'apprentissage. Les effets positifs de cette stratégie de flexibilité pédagogique peuvent s'observer sur plusieurs dimensions: linguistique (permet de différencier plus rapidement les difficultés langagières de l'acquisition de la langue seconde chez les élèves



du primaire) ; scolaire (aide les élèves allophones à suivre le rythme du groupe) ; affective (favorise le sentiment de compétence en valorisant les apprentissages dans la langue d'origine) ; familiales (contribue à créer des ponts entre la famille et l'école en mentionnant de manière explicite comment les apprentissages sont possibles dans un contexte plurilingue). Bref, lorsque les enseignants exploitent les connaissances des élèves allophones dans leur langue maternelle. Ils favorisent leur engagement scolaire et la mobilisation de leurs ressources cognitives (Armand et al. 2014).

CADRE CONCEPTUEL

Avant de présenter la méthodologie choisie pour la création de notre questionnaire et pour l'analyse des résultats, il importe de définir quelques concepts afin d'assurer la meilleure compréhension de notre question formulée en début de problématisation. Les concepts à définir sont la flexibilité pédagogique, l'inclusion scolaire, l'élève allophone ainsi que la classe ordinaire.

FLEXIBILITÉ PÉDAGOGIQUE

La flexibilité pédagogique implique la création de plans de leçons, d'activités d'apprentissage et d'évaluations en cours d'apprentissage qui offrent différentes options aux élèves. Elle peut être mise de l'avant dans toutes les disciplines en classe, en prenant en compte des caractéristiques individuelles et de groupe des élèves. Il ne s'agit pas de planifier un enseignement individualisé, mais plutôt de répondre aux besoins différents des élèves afin de favoriser la réussite scolaire de l'ensemble de ceux-ci. Actuellement, le défi est de rendre la flexibilité pédagogique plus officielle et planifiée. Pour ce faire, elle doit être soutenue par une intention pédagogique claire et concertée. Il est possible de différencier la flexibilité pédagogique en quatre objets : les contenus, les processus, les structures et les productions (MEQ, 2021).

INCLUSION SCOLAIRE

L'inclusion scolaire consiste à inclure dans une classe ordinaire tous les élèves, sans distinction de leurs capacités d'apprentissage, de discipline et de développement (ÉHDAA, TDAH, etc.), en soutenant davantage les enseignants dans leur travail. Il importe de faire la distinction avec le concept d'intégration qui ne consiste qu'en la présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire. L'inclusion concerne davantage les mesures mises en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation des apprenants. Cela implique souvent des adaptations de la part des enseignants qui relèvent de la flexibilité pédagogique (Tremblay, 2017). L'inclusion scolaire s'appuie sur plusieurs principes tels que le rôle déterminant que joue l'école dans la construction d'une société inclusive, la valorisation des différences et la croyance selon laquelle l'enseignement spécialisé ne doit pas être associé à un endroit dans l'école et que les classes ordinaires devraient appartenir à tous les élèves (Prud'Homme et al., 2016).

ÉLÈVE ALLOPHONE

Selon le Centre de services scolaire de la région de Sherbrooke (CSSRS), un élève allophone est celui pour lequel le français n'est ni la langue maternelle ni une langue d'enseignement antérieure. L'élève est normalement arrivé au Québec au cours des six dernières années et peut ou non avoir fréquenté une classe d'accueil. Il peut également avoir reçu (ou être encore en train de recevoir) des mesures de soutien (Dezutter et al., 2022).

CLASSE ORDINAIRE

L'Office québécois de la langue française définit la classe ordinaire comme étant une « classe où l'enseignement est dispensé selon les méthodes pédagogiques conçues pour la majorité des élèves » (OQLF, 2012). Une classe ordinaire peut être plus ou moins inclusive. Toutefois, celle-ci n'est jamais spécialisée. L'écart d'âge entre les élèves dépasse rarement deux ans (Abdulnour, 2020).

MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre à notre question d'investigation qui s'intéresse aux stratégies de flexibilité pédagogique qui favorisent l'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire, nous avons pris la décision de construire un questionnaire dans le but de sonder des enseignants du Québec. Les questions ont été formulées en fonction de la recherche déjà effectuée sur le sujet. Nous nous sommes d'ailleurs inspirés du questionnaire utilisé par Isabelle Benzakki et Catherine Mendonça Dias (2022) pour leur étude sur le rôle de la différenciation pédagogique dans l'inclusion des élèves allophones. Notre questionnaire est composé de dix questions à choix de réponse et de deux questions ouvertes. Nous l'avons conçu pour qu'il ne prenne pas plus de cinq minutes à remplir par les répondants. Le questionnaire a été partagé sur des groupes Facebook d'enseignants. Nous allons d'abord comparer nos résultats avec ceux obtenus par les chercheurs en éducation. Nous allons ensuite relever les exemples concrets de flexibilité pédagogique mentionnés par les enseignants. Les figures présentes dans l'analyse ont été créées automatiquement par Google Forms.

ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous avons reçu 24 réponses à notre questionnaire. La majorité des répondants sont des enseignants au niveau secondaire. Quinze enseignants ont dit avoir une tâche au deuxième cycle du secondaire, douze ont dit avoir une tâche au premier cycle du secondaire, quatre ont dit enseigner au troisième cycle du primaire et un répondant a dit enseigner au deuxième cycle du primaire. Il était possible de cocher plus d'une option. Cela explique pourquoi l'addition du nombre de réponses pour chaque catégorie ne donne pas la somme de 24. Seulement quatre enseignants ont affirmé enseigner à plus de 10 élèves allophones cette année. Le reste des répondants est réparti également entre les réponses « Moins de 3 » et « De 3 à 10 » (voir les graphiques ci-dessous).

À quel niveau enseignez-vous ?

24 réponses

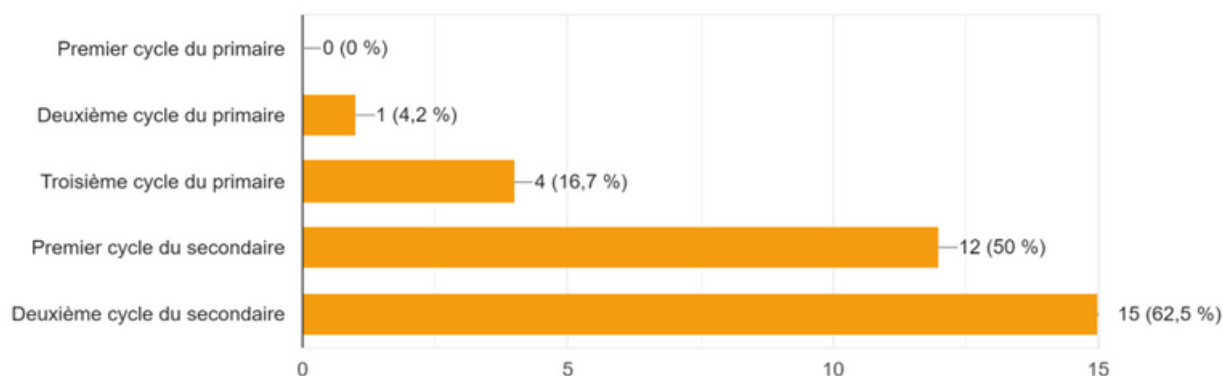


FIGURE 1

Niveaux auxquels enseignent les répondants

À combien d'élèves allophones enseignez-vous dans le cadre de votre tâche cette année ?

24 réponses

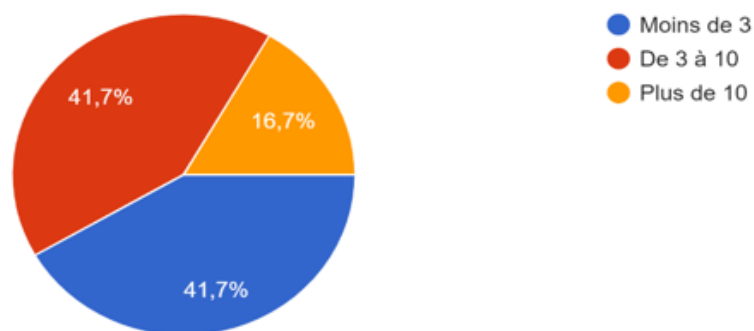


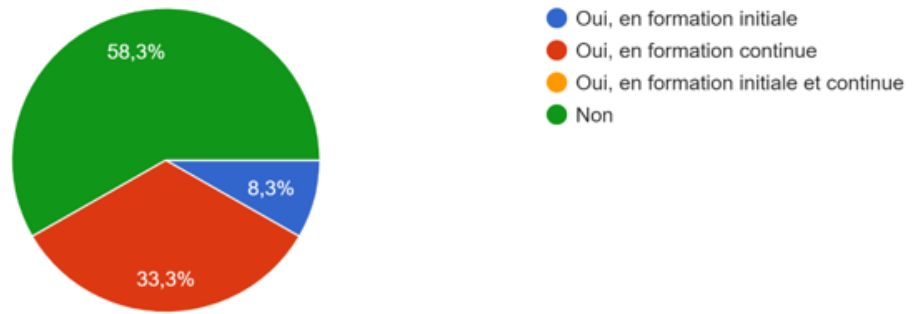
FIGURE 2

Nombre d'élèves allophones auxquels enseignent les répondants

Avant de questionner les enseignants sur les stratégies de flexibilité pédagogique qu'ils utilisent avec leurs élèves allophones, nous voulions savoir s'ils avaient suivi un certain type de formation pour travailler avec cette clientèle. Les études consultées mentionnaient clairement le manque de formation des enseignants pour la gestion de l'hétérogénéité en classe ordinaire (Mendonça Dias et al., 2020). Près de 60% des enseignants questionnés disent n'avoir reçu aucune formation sur l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Un tiers des répondants affirment avoir reçu une formation continue sur le sujet. Seulement deux enseignants ont répondu avoir reçu une formation initiale qui les préparait à travailler avec des élèves allophones. Il est toutefois pertinent de mentionner que même si seulement une minorité des répondants ont reçu une formation sur les élèves allophones, la grande majorité des enseignants questionnés disent adapter la manière dont ils enseignent à ces élèves. Nos résultats correspondent donc à ceux obtenus dans l'étude de Benzakki et Mendonça Dias (2022) (voir les graphiques ci-dessous).

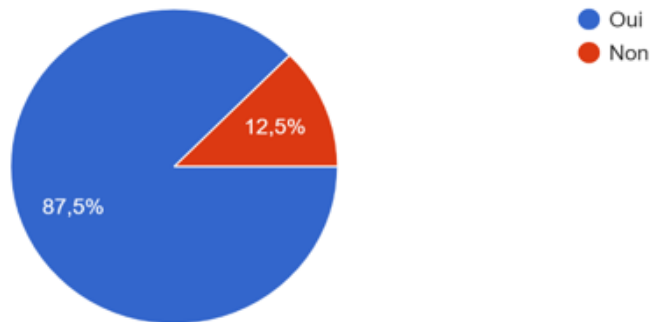
Avez-vous suivi des formations sur l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) ?
24 réponses

FIGURE 3
Formation des répondants sur les EANA



Adaptez-vous votre façon d'enseigner pour ces élèves et pour d'autres élèves en difficulté ?
24 réponses

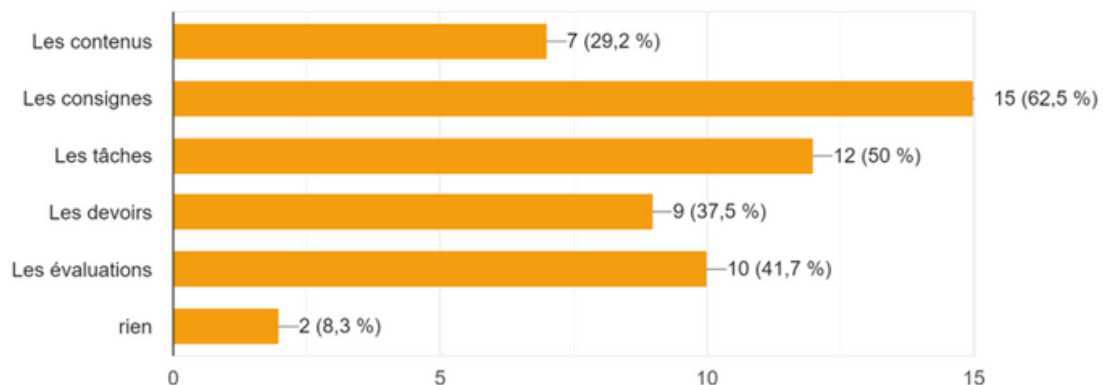
FIGURE 4
Adaptation de la manière d'enseigner des répondants



Nous avons ensuite demandé aux répondants quels aspects des apprentissages étaient adaptés pour les élèves allophones. Encore une fois, nos résultats concordent avec ceux de Benzakki et Mendonça Dias (2022). Selon les répondants, les consignes et les tâches sont les premières pratiques qui sont adaptées. Viennent ensuite les évaluations et les devoirs. Seulement sept enseignants ont affirmé adapter les contenus de leurs cours (voir le graphique ci-dessous).

Si oui, qu'adaptez-vous ?
24 réponses

FIGURE 5
Aspects des apprentissages adaptés par les répondants



Voici quelques exemples concrets de stratégies de flexibilité pédagogique utilisées avec les élèves allophones. Ces pratiques sont celles mentionnées par les enseignants qui ont répondu à notre questionnaire :

- *Je varie souvent les modalités de travail. Je permets entre autres aux élèves de se placer en dyades pour réaliser une tâche. Je m'assure dans ce cas que mes élèves allophones soient en équipe avec un.e élève sociable qui parle le français comme première langue.*
- *J'ai la chance d'enseigner l'éthique en secondaire 5. C'est possible pour moi de laisser les jeunes choisir la manière dont ils me démontrent leur compréhension de la matière (ex : courte présentation orale, production écrite, support visuel, etc.). Pour les élèves allophones, ça fait une différence, car ils peuvent choisir la méthode avec laquelle ils sont le plus à l'aise.*
- *Lorsque c'est possible pour moi, je traduis mes fiches et exercices en espagnol pour mes élèves hispanophones. Je leur demande de répondre aux questions en français. C'est plus facile pour eux de suivre le rythme du groupe et ça leur permet de pratiquer le français. Puisque j'enseigne la géographie, je me dis que les connaissances sont les mêmes en français ou en espagnol.*
- *Je parle plus lentement. Quand je m'adresse aux élèves allophones, j'essaie de le faire avec des phrases courtes plus faciles à comprendre pour eux.*

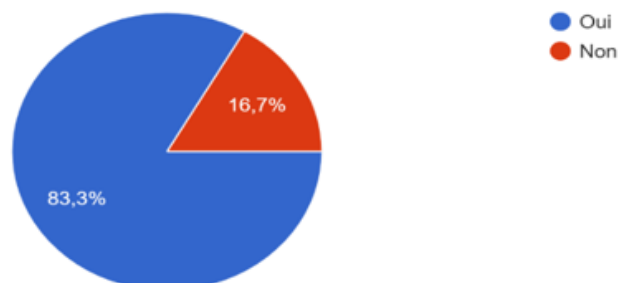
En analysant les réponses de leur questionnaire, Benzakki et Mendonça Dias (2022) se disaient étonnées que les enseignants ne fassent pas mention de stratégies linguistiques comme le ralentissement du débit de la parole et la simplification des phrases. Nous avons donc décidé de poser la question directement aux enseignants. Sans surprise, presque tous les répondants ont dit avoir recours à des stratégies axées sur le langage. Environ la moitié des enseignants questionnés disent avoir recours à la langue maternelle des élèves allophones (voir les graphiques ci-dessous).

Avez-vous recours à des stratégies plus axées sur le langage lorsque vous enseignez aux élèves allophones (ex : ralentissement de la parole, simplification des phrases, etc.) ?

24 réponses

FIGURE 6

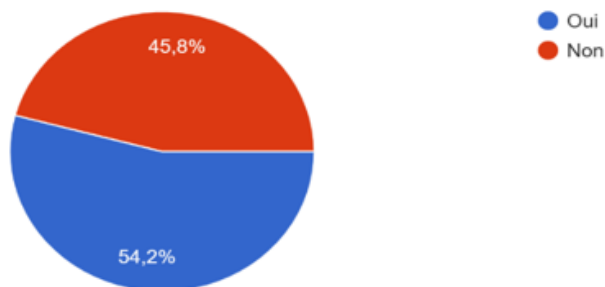
Utilisation des stratégies axées sur le langage par les répondants



Avez-vous recours à la langue maternelle des élèves allophones lorsque vous enseignez à ceux-ci ?
24 réponses

FIGURE 7

Utilisation du recours à la langue maternelle par les répondants



CONCLUSION

Récapitulons. Il est possible de supposer que la formation initiale des enseignants ne le prépare que très peu à travailler avec une clientèle allophone. Toutefois, l'inclusion scolaire souhaitée par l'école québécoise amène ces élèves à être inclus en classes ordinaires. Les enseignants doivent donc trouver des stratégies de flexibilité pédagogique afin d'assurer la réussite de ces élèves. La recherche en éducation nous montre que les enseignants ont souvent tendance à adapter les consignes et les tâches proposées aux apprenants. Nous connaissons également l'importance du tutorat pour la socialisation des élèves allophones. Certains chercheurs mettent l'accent sur les effets positifs entraînés par le recours à la langue d'origine des EANA. Cette stratégie favoriserait l'engagement scolaire de ces élèves en leur permettant de suivre le rythme du groupe. Nous avons voulu créer un questionnaire pour savoir si les stratégies préconisées par les enseignants concordaient avec la recherche en éducation.

L'analyse des réponses que nous avons obtenues nous montre que les enseignants adaptent en effet davantage les consignes et les tâches. Ils ont également presque tous recours à des stratégies axées sur le langage afin de communiquer plus clairement avec les élèves allophones. Nous avons toutefois remarqué que presque la moitié des enseignants questionnés n'ont pas recours à la langue maternelle des EANA. Probablement parce qu'il s'agit d'une adaptation qui requiert une plus grande préparation. Néanmoins, considérant les retombées bénéfiques de cette stratégie de flexibilité pédagogique, nous croyons que les enseignants auraient avantage à s'y intéresser.



CHARLES GINGRAS
enseignant d'univers social (histoire et géographie)

2023



UNIVERSITÉ
LAVAL

LE POUVOIR DU LIEN ENSEIGNANT-ÉLÈVE

P. 57 - 65

Judith Aucoin

Le lien enseignant-élève

Perceptions des élèves du deuxième cycle du secondaire

P. 66 - 71

Amélie Daigle

L'importance du psychosocial dans les classes

Comment le psychosocial affecte-t-il les élèves et comment devrait-on réagir en tant qu'enseignant ?

P. 72 - 79

Nicolas Fortin

La relation positive comme stratégie pédagogique en gestion de classe

P. 80 - 86 ***Philippe Lemay-Tremblay***

Adultes signifiants recherchés

P. 87 - 94

Thomas Robert

L'influence des relations enseignant-élèves sur le climat d'apprentissage





Le lien enseignant-élève

Perceptions des élèves du deuxième cycle du secondaire

En tant qu'enseignant, partager avec les élèves, connecter avec eux et avoir des discussions informelles sont des gestes quotidiens souvent très importants pour les garder engagés et motivés. Toutefois, on remarque que cette relation enseignant-élève peut-être plus difficile à établir et à maintenir avec certains types d'élèves ou dans certaines situations. Après une revue de la littérature sur le sujet, il est possible de réaliser que le lien enseignant-élève a souvent été étudié, mais que peu d'études s'intéressent précisément à l'opinion et au vécu des élèves eux-mêmes. Cette recherche a donc pour objectif de mieux comprendre la perception qu'ont les élèves de cette relation. Les conclusions tirées du processus de recherche aideront les enseignants à adapter leurs interactions aux besoins des élèves, ce qui favorisera ultimement leur motivation et leur engagement scolaire.

LA PROBLÉMATISATION

En tant qu'enseignant, partager avec les élèves, connecter avec eux et avoir des discussions informelles sont des gestes quotidiens souvent très importants pour les garder engagés et motivés. Toutefois, on remarque que cette relation enseignant-élève peut-être plus difficile à établir et à maintenir avec certains types d'élèves ou dans certaines situations. Après une revue de



la littérature sur le sujet, il est possible de réaliser que le lien enseignant-élève a souvent été étudié, mais que peu d'études s'intéressent précisément à l'opinion et au vécu des élèves eux-mêmes. Cette recherche a donc pour objectif de mieux comprendre la perception qu'ont les élèves de cette relation. Les conclusions tirées du processus de recherche aideront les enseignants à adapter leurs interactions aux besoins des élèves, ce qui favorisera ultimement leur motivation et leur engagement scolaire.

LES IMPACTS DU LIEN ENSEIGNANT-ÉLÈVE SUR L'ENGAGEMENT SCOLAIRE ET LA MOTIVATION

Depuis plusieurs années, on remarque la tendance de considérer l'élève comme un individu à part entière, comme une personne qui a des intérêts, des passions et des besoins. Il est toutefois pertinent de se demander si cette vision de l'élève influence sa motivation scolaire et son engagement dans la réussite de ses études.

Dans le manuel didactique « Pour une meilleure gestion de classe au secondaire : intervenir, prévenir et s'améliorer, un cours à la fois » de Stéphane Levasseur, on

comprend rapidement que le personnel enseignant joue un rôle déterminant dans la motivation et l'engagement scolaire des élèves et qu'il doit en faire sa mission principale. Cet objectif peut être atteint en créant un lien de confiance avec l'élève. La recherche démontre d'ailleurs l'importance capitale d'établir et de maintenir cette relation positive. Elle peut entre autres se construire par le biais de la discussion informelle, mais aussi en favorisant les interactions sociales, en accueillant les élèves au début d'un cours ou en mémorisant leur nom (Levasseur, 2021). Ce sont de petits gestes simples qui peuvent faire une grande différence en faisant ressentir une émotion positive aux élèves.

De nombreuses publications soulignent également l'importance de recourir à des pratiques de gestion de classe reconnues comme étant efficaces pour soutenir les élèves dans leur engagement scolaire. Elles sont souvent associées à de meilleures performances scolaires, à plus de motivation, de responsabilisation et d'engagement, ainsi qu'à une fréquence moins élevée de problèmes de comportement chez les élèves. Inversement, des pratiques de gestion de classe inefficaces contribuent à l'émergence de comportements d'opposition et de résistance chez les élèves, et donc un certain désengagement de leur rôle d'apprenant (Bernier, 2021). Quand elles sont efficaces, cohérentes et constantes, les méthodes de gestion de classe facilitent l'établissement d'un climat sécurisant et agréable, ce qui augmente considérablement les chances que les élèves aient une expérience scolaire positive (Levasseur, 2021), en plus d'influencer la vision qu'ils ont de l'école et des gens qui y travaillent.

Le lien enseignant-élève se comprend également grâce à la théorie de l'attachement et à la valorisation du rôle scolaire de l'élève. Bowlby (1982) relie l'attachement au besoin de contacts sociaux. Le développement émotionnel et social de l'élève passe donc avant tout par la création d'une relation d'attachement, de confiance et de sécurité avec un adulte de son entourage, dans ce cas-ci l'enseignant (Bowlby, 1982).

Les auteurs mettent toutefois en lumière que les élèves qui ont le plus besoin de ce lien enseignant-élève sont ceux qui présentent des difficultés scolaires et qui sont donc plus enclins à décrocher ou à se désengager de leurs études. Différentes recherches, comme celle de Gérald Boutin et Claude Daneau (2004), mettent l'accent sur les différences de traitement auxquelles sont soumis certains élèves moins performants ou moins attachants. Les jeunes en difficulté peuvent alors se sentir incompris par leur enseignant, ce qui peut entraîner une relation plus conflictuelle ou moins naturelle - et donc moins « fiable » aux yeux des élèves (Boutin et Daneau, 2004). Les travaux d'Espinosa (2003) mettent d'ailleurs en évidence l'importance d'une relation enseignant-élève positive pour ceux qui rencontrent des difficultés scolaires. Contrairement aux élèves en réussite qui font du rapport au personnel enseignant une relation intellectuelle, les élèves ayant des difficultés scolaires manifesteraient plutôt le besoin d'une relation qui leur permettrait d'exister autrement qu'académiquement aux yeux de leurs enseignants (Beaudoin et Rousseau, 2022).



La difficulté de ce lien semble se retrouver dans le fait que chaque élève est différent et a donc besoin d'interventions et d'attentions différentes. Ainsi, cette disparité dans la gestion des interactions peut sembler, pour les élèves, injuste, exagérée ou la preuve d'un favoritisme en classe.

QUESTION DE RECHERCHE

Cet article se concentre sur les impacts de la relation enseignant-élève sur la motivation scolaire et l'engagement des élèves dans leur réussite, en tentant de les identifier selon la perspective des élèves. Dans ce contexte, l'article tentera de répondre à la question suivante : comment les élèves du deuxième cycle du secondaire perçoivent-ils la relation enseignant-élève et comment leurs expériences scolaires modifient-elles cette perception?

LE CADRE CONCEPTUEL

Cette section présente les définitions et les descriptions des principaux concepts impliqués dans ce projet de recherche.

MOTIVATION SCOLAIRE

Dans son livre « La motivation en contexte scolaire », Rolland Viau (1994) propose la définition suivante :

“

La motivation scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

”

On peut donc déduire que la motivation scolaire se présente tout d'abord comme une dimension personnelle de la vision que l'élève a de lui-même et de ses compétences.

Les quatre principaux indicateurs de la motivation scolaire sont les suivants (Lacroix et Potvin, 2009) :

1. L'engagement dans une activité est un indicateur important de motivation scolaire. L'élève qui s'engage dans une activité en déployant des stratégies d'apprentissage au lieu d'adopter des comportements d'évitement est probablement un élève motivé.

2. Le niveau de persévérance est également un indicateur de motivation scolaire. On remarque que l'élève motivé n'hésitera pas à consacrer beaucoup de temps à la compréhension des concepts à l'étude et à la réalisation de ses devoirs.

3. La motivation d'un élève se manifeste aussi par l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. Un élève motivé sera engagé dans sa réussite scolaire et dans son processus d'apprentissage, conscient qu'il est responsable de sa réussite.

4. Finalement, la performance comme indicateur de motivation scolaire vient simplement valider le fait qu'un élève motivé adoptera des stratégies qui vont influencer positivement sa réussite scolaire et ses résultats. Toutefois, la performance ne doit pas être le seul indicateur pris en compte, puisque plusieurs élèves réussissent très bien en fournissant un minimum d'effort.



ENGAGEMENT SCOLAIRE

Archambault (2006) définit l'engagement scolaire dans une perspective tridimensionnelle, prenant en compte une composante comportementale, une composante affective et une composante cognitive. La composante comportementale se base sur le concept de participation. Ainsi, un élève engagé sera plus enclin à participer aux différentes activités proposées en contexte scolaire, qu'elles soient pédagogiques ou liées à la vie parascolaire de l'école. L'engagement affectif, quant à lui, réfère plutôt aux réactions des élèves, qu'elles soient positives ou négatives, en lien avec les enseignants, les pairs et les activités de la classe. Ces attitudes contribuent à la création d'un lien avec l'école et influencent inévitablement la volonté d'un élève à travailler en classe. Finalement, l'engagement cognitif se présente comme l'investissement des élèves dans le processus de scolarisation dont ils font partie. Il se traduit alors par la volonté des élèves à fournir des efforts pour développer des connaissances et maîtriser certaines habiletés favorisant leur réussite (Archambault, 2006).

L'engagement peut se présenter différemment d'un élève à un autre, en plus d'être parfois confondu avec le concept de motivation scolaire. Il est donc important de comprendre la différence entre ces deux concepts. D'une part, la motivation est la force qui pousse l'élève à faire le premier pas vers sa réussite. Quand il est question d'engagement, on fait plutôt référence à la force qui l'amène à faire le deuxième pas, et les suivants. La motivation et l'engagement sont donc intimement liés, mais distincts.



RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE

La relation enseignant-élève est l'une des premières relations durables que l'élève entretient en dehors de sa sphère personnelle. C'est la relation professionnelle la plus étudiée parmi les relations adulte-enfant.

On peut définir la relation enseignant-élève comme « une connexion durable entre deux individus, caractérisée par une certaine continuité, une histoire partagée et des interactions » (Virat, 2014). C'est une relation multidimensionnelle impliquant différents types d'interactions et d'émotions. Pour plusieurs chercheurs, une relation enseignant-élève de qualité est une relation de confiance et de partage où la communication

occupe une place importante. Elle se présente comme une construction dynamique complexe qui influence l'expérience scolaire des élèves et leur lien avec l'établissement scolaire. Cette relation est au cœur de ce projet de recherche.



EXPÉRIENCE SCOLAIRE

L'expérience scolaire se présente comme un concept plutôt récent dans la littérature scientifique. De manière générale, on peut définir l'expérience scolaire comme l'ensemble des événements vécus et des situations traversées par l'élève, mais aussi les personnes rencontrées et les connaissances acquises durant la totalité de son parcours scolaire. Avec l'émergence de ce concept vient une augmentation de la place accordée aux sentiments des élèves ainsi qu'à la manière dont ils expriment leurs expériences (Bernier, 2021). Plusieurs facteurs peuvent influencer l'expérience scolaire, notamment des facteurs personnels (âge, genre, perceptions,



attitudes, difficultés, attentes, etc.), des facteurs environnementaux (pratiques de gestion de classe, type de classe fréquentée, contexte, soutien, influences sociales, etc.) et des facteurs comportementaux (engagement, persévérance, choix relatif au programme d'étude, etc.).

Dans la problématisation, il est montré que l'expérience scolaire des élèves peut être déterminante dans la vision que ces derniers ont de leurs enseignants et des différents intervenants de l'école. Il semble alors pertinent d'identifier les différents facteurs qui façonnent cette expérience et influencent le lien enseignant-élève.



LIEN D'ATTACHEMENT

Tel que mentionné dans la problématisation, le lien d'attachement est une dimension importante de la relation enseignant-élève. C'est ce lien sécurisant qui permet à la relation de se développer et de devenir déterminante dans le cheminement scolaire des élèves.

Pour mesurer la relation enseignant-élève dans le sens du sentiment d'attachement, Pianta et Stuhlman (2004) soulignent qu'une relation positive, caractérisée par la chaleur et l'ouverture à la communication, contribue favorablement aux résultats scolaires des élèves du secondaire. À l'inverse, une relation caractérisée par la présence de tensions, de désaccords ou de cognitions négatives influence négativement leur engagement et leur réussite scolaire (Beaudoin, 2022).



BESOIN DE RECONNAISSANCE

Plusieurs écrits mettent de l'avant le besoin de reconnaissance des élèves du secondaire, soit le fait que les élèves ont besoin d'être vus. La façon la plus simple de combler ce besoin semble être de les considérer dans leur unicité. Il faut, pour cela, s'intéresser à leur point de vue et à leur perception de la réalité.

Le lien enseignant-élève peut notamment se présenter comme une bonne manière d'exercer une différenciation positive (Loiselle, 2022). En plus de motiver les élèves et de les engager dans leur réussite scolaire, la recherche suggère que les situations conflictuelles diminuent généralement si l'enseignant est à l'écoute des besoins relationnels de l'élève (Goulet Pederson, 2022). Un lien significatif avec les élèves permet une reconnaissance des élèves dans leur individualité.



LA MÉTHODOLOGIE

Cette partie vise à décrire la démarche méthodologique utilisée afin de répondre à la question de recherche.

PARTICIPANTS

La population étudiée dans le cadre de ce projet de recherche est composée de 120 élèves du deuxième cycle du secondaire. L'échantillon a été constitué en tenant compte de différents critères, soit la disponibilité et l'accès aux participants, mais aussi la possibilité d'observer ces élèves pendant plusieurs mois dans le cadre du Stage IV au baccalauréat en enseignement secondaire dans des classes de 4^e et de 5^e secondaire. Les principales caractéristiques de l'échantillon de participants sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Caractéristiques	Propriété	Fréquence (sur 120)
Genre	Filles	63
	Garçon	57
Âge	15 ans	25
	16 ans	45
	17 ans	50

PROCÉDURES ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Pour avoir des données pertinentes, il était nécessaire d'utiliser une méthode de collecte de données adaptée aux élèves et qui favorise leur participation. Dans cette optique, un court questionnaire *Google Form* a été choisi comme méthode de collecte de données.

Dans le questionnaire, on retrouve des questions ouvertes qui tentent d'identifier les perceptions qu'ont les élèves de leurs enseignants et de la relation qu'ils entretiennent avec ceux-ci. Les élèves sont questionnés sur les caractéristiques importantes pour eux chez les enseignants, les qualités qu'ils considèrent comme essentielles, ainsi que des pistes de solutions pour favoriser leur motivation et leur engagement.

ANALYSE DES RÉSULTATS ET LIMITES

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

En compilant les données recueillies lors de ce projet de recherche, on remarque que 78,7% des élèves interrogés apprécient et valorisent le fait que leurs enseignants s'intéressent à eux, à leur vie et à leurs intérêts. En effet, les enseignants qui s'intéressent à leurs élèves dans leur unicité et leur individualité peuvent venir combler un besoin chez l'élève d'être reconnu et valorisé pour ce qu'ils sont. Le parallèle est direct entre ces résultats et le besoin de reconnaissance de l'élève (Loiselle, 2022). Cet intérêt des enseignants porté vers les élèves peut être interprété comme une différenciation positive qui influence la motivation et l'engagement scolaires des élèves.

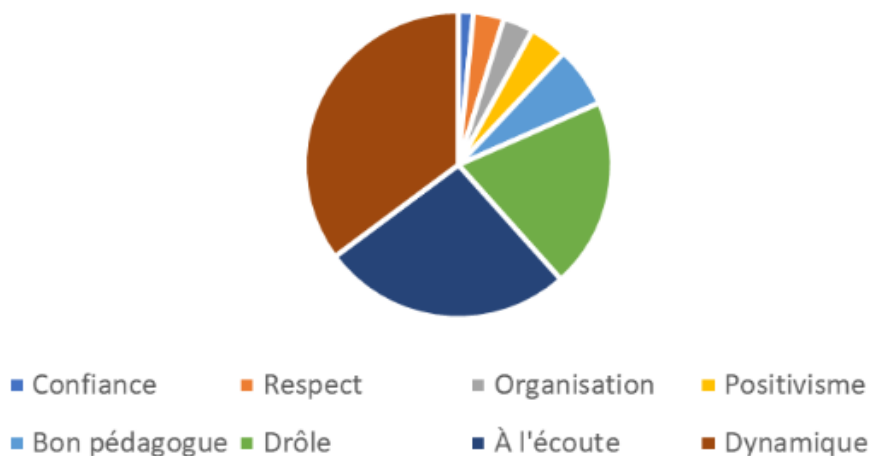
Pour ce qui est des caractéristiques que les élèves aiment retrouver chez leur enseignant, les plus populaires sont : être dynamique (44), être à l'écoute et intéressé (33) et avoir un bon sens de l'humour (25). En moins grande proportion, on retrouve également le fait que l'enseignant croit en l'élève, qu'il le respecte, qu'il soit organisé, qu'il soit positif et qu'il soit un bon pédagogue.

En analysant les réponses des élèves, on remarque donc que ces derniers accordent une grande importance aux caractéristiques personnelles de leurs enseignants et à leurs comportements sociaux. Très peu d'élèves font allusion aux compétences pédagogiques ou aux méthodes d'enseignement de leurs enseignants, soit environ 6% des répondants.



Ces résultats nous permettent de nous en remettre à la théorie de l'attachement de Pianta et Stuhlman (2004), qui met de l'avant l'importance des contacts sociaux dans le développement des élèves. Comme mentionné plus haut, une relation positive, caractérisée par la chaleur et l'ouverture, encourage considérablement l'engagement scolaire des élèves et la valorisation de leur rôle d'élève. Lorsque l'on questionne les élèves sur les impacts de cette relation avec leurs enseignants, ces derniers rapportent majoritairement des

Les caractéristiques les plus importantes chez les enseignants selon les élèves



impacts positifs, comme le fait de se sentir accepté et compris (40), mais aussi l'envie de participer aux cours et d'être présent en classe (52). En effet, les résultats du sondage soutiennent que plusieurs élèves se sentent mieux en présence de certains enseignants avec lesquels ils ont développé une relation significative. Dans le même sens, des élèves soutiennent que s'ils n'apprécient pas leur enseignant, les chances d'apprécier leur matière sont plus minces. Rappelons ici que l'envie de s'engager dans un processus d'apprentissage est un indicateur de la motivation scolaire. De plus, l'envie de participer en classe et l'engagement affectif de l'élève envers son enseignant sont des marqueurs d'un engagement scolaire important. On peut donc estimer que la relation enseignant-élève a des impacts importants sur la motivation scolaire et l'engagement des élèves dans leur réussite. Toutefois, quelques élèves (8) soulèvent des inquiétudes face à la relation enseignant-élèves, notamment le fait que cette relation peut engendrer, chez l'élève, une crainte de décevoir leur enseignant et donc une augmentation de l'anxiété. On soulève aussi des inquiétudes en lien avec la relation de confort qui peut rapidement s'installer, faisant en sorte qu'un élève serait plus à l'aise de « niaiser » ou de perdre son temps en classe lorsqu'il a une relation de confiance avec un enseignant. D'autres élèves soutiennent que ces relations peuvent entraîner un favoritisme qui empêche les élèves visés de s'améliorer, tout en créant un sentiment d'exclusion chez les élèves qui ne développent pas une relation significative avec leur enseignant.

De manière générale, on peut alors conclure que les élèves croient qu'une relation positive avec leur enseignant peut avoir des impacts positifs sur leur motivation scolaire et leur engagement, mais aussi des conséquences négatives sur la qualité de leurs apprentissages et sur le climat de classe. Leurs perceptions varient évidemment selon leurs expériences scolaires respectives. Ainsi, un élève qui entretient de bonnes relations avec son milieu scolaire sera plus enclin à voir la relation enseignant-élève de manière positive (et l'inverse).

LIMITES DE L'ÉTUDE

Évidemment, ce projet de recherche présente certaines limites et les résultats qui en découlent doivent donc être interprétés avec nuance. En effet, l'échantillonnage comporte certains biais. Les élèves interrogés sont issus d'un contexte scolaire qui ne s'applique pas à toutes les écoles du système québécois : elle ne se trouve pas dans un contexte socioéconomique difficile (rang 2) et elle offre plusieurs programmes particuliers, soit le PÉI, les concentrations soccer, « stage-band » et explo-photo, en plus de dizaines d'activités parascolaires diversifiées et intéressantes. Ainsi, on peut supposer que l'expérience scolaire des élèves est majoritairement positive, vu la diversité d'activités possibles à l'école - ce qui se traduit peut-être en vision positive de la relation que ces élèves entretiennent avec les différents membres de l'équipe-école. Par ailleurs, la taille de l'échantillon (120 répondants issus de l'enseignement régulier) n'est pas non plus représentative des différentes réalités scolaires qui se retrouvent sur le territoire québécois. Il ne faut donc pas généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des élèves. Toutefois, il semble correct de dire que les résultats reflètent fidèlement la réalité de plusieurs d'entre eux et qu'ils témoignent d'expériences que plusieurs élèves vivent quotidiennement.

En conclusion, compte tenu du défi que représente le désengagement des élèves dans leur cheminement scolaire, il est pertinent de documenter la perception que les élèves ont des relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. Plus spécifiquement, le rôle que jouent les enseignants dans l'expérience scolaire des élèves semble déterminant pour leur cheminement scolaire. Ce lien a des impacts considérables sur leur motivation et leur engagement, mais aussi sur leur expérience scolaire en général. Il est primordial d'écouter davantage les voix des élèves du système scolaire et de s'intéresser à ce qu'ils ont à dire à propos de leurs expériences comme point de départ pour réfléchir sur les pratiques des enseignants. Par ailleurs, les résultats obtenus peuvent représenter un levier important pour sensibiliser les enseignants aux pratiques qui semblent favoriser la motivation scolaire et l'engagement des élèves, mais aussi aux répercussions que peuvent avoir leurs comportements sur l'expérience scolaire des élèves qui croisent leur route. Maintenant que l'on connaît les perceptions des élèves de la relation enseignant-élève, il serait pertinent d'identifier l'impact de cette relation sur les enseignants et les intervenants de l'école. Avec le haut taux de décrochage actuel chez les enseignants, il est important de considérer les facteurs qui influencent leur motivation et leur engagement dans leur milieu de travail. Comme le lien enseignant-élève apporte des bénéfices importants sur ces plans chez les élèves, il pourrait également influencer positivement la vision que les enseignants ont de leur travail.



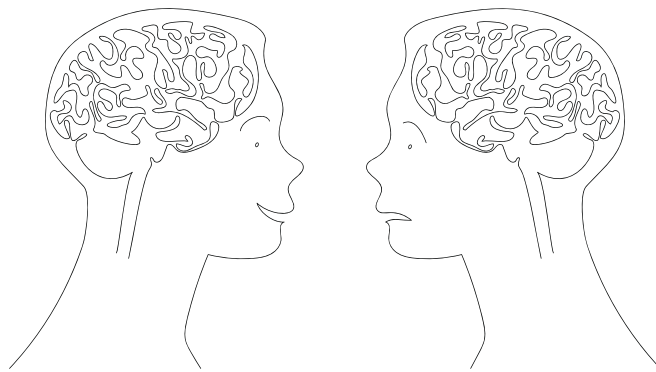


L'importance du psychosocial dans les classes

Comment le psychosocial affecte-t-il les élèves et comment devrait-on réagir en tant qu'enseignant ?

INTRODUCTION

Lorsqu'on débute en enseignement et qu'on est confronté à des élèves qui traversent des épreuves difficiles, on veut souvent aider. On sent nos élèves perturbés et il arrive même qu'ils ne soient pas complètement disposés à réaliser des apprentissages. Il n'est pourtant pas facile de différencier quelles interventions peuvent être faites par l'enseignant et lesquelles nécessitent l'aide d'un acteur extérieur. Il est également difficile de trouver des indications claires sur la marche à suivre lorsqu'un élève se présente à nous avec des confessions puisqu'on nous répond souvent : « C'est le rôle de [insérer le nom d'un autre intervenant] et pas celui des enseignants ». Cet article tente d'expliquer pourquoi le psychosocial affecte autant nos élèves et de mettre en lumière ce qu'on que peut faire en tant qu'enseignant pour venir en aide à ces élèves. Le choix de ce sujet vient d'observations et de frustrations vécues lors de stages. J'avais de la difficulté à bien accueillir les confessions des élèves et à les diriger vers les bonnes ressources. Lorsque j'ai cherché des conseils auprès de mes collègues, on m'expliquait simplement que certaines tâches (comme ce genre d'interventions) ne font pas partie du rôle des enseignants. « Ce n'est pas notre rôle » me disait-on. Je me serais pourtant mal vue devoir dire à un élève qui se confie à moi « arrête de te confier, ce n'est pas mon rôle de t'aider. » Bien qu'il existe une limite à ce que l'enseignant peut faire, je cherchais à mieux comprendre quelle est cette limite et qu'est-ce que l'enseignant peut faire.



MÉTHODOLOGIE

Pour la rédaction de cet article, dix enseignants ont été interrogés sur leur pratique et sur leur vécu professionnel. Cet article se base donc sur le résultat de ces entrevues ainsi que sur une recherche documentaire. Lors des entrevues, le questionnaire comptait trois questions soit deux questions ouvertes à réponse longue et une question à 5 énoncés où les répondants devaient situer leur degré d'approbation ou de désaccord par rapport à ceux-ci. Chaque entrevue s'est conclue par une période de commentaire où l'enseignant pouvait s'exprimer et ajouter des commentaires qu'il jugeait pertinents.

QU'EST-CE QUI DÉFINIT LE PSYCHOSOCIAL ?

L'*American Psychological Association* définit le « psychosocial » comme suit : « l'intersection et l'interaction des influences sociales, culturelles et environnementales sur [le mental] et le comportement » (*American Psychological Association*, 2023). Dans le contexte de cet article, on parlera de psychosocial pour définir tout ce qui peut affecter le mental ou l'esprit des élèves qui provient des relations sociales. Des traumatismes se rapportant à des incidents majeurs dans la vie de l'élève comme la guerre, des catastrophes naturelles, la séparation des parents, une agression ou simplement l'intimidation peuvent avoir des impacts sur le psychosocial de l'élève et ses relations avec les pairs (Brown et al., 2017). Bien que l'enseignant ne soit pas formé pour traiter des traumatismes de ce genre, il peut tout de même assister à des comportements inhabituels dans sa classe qui découlent d'évènements marquants comme ceux mentionnés plus haut. D'autres situations peuvent aussi affecter le psychosocial d'un élève comme un trouble de comportement (TDAH, DA, trouble d'opposition) ou de l'intimidation par les pairs.

QUELS EFFETS SUR LES ÉLÈVES ?

Évènement majeur personnel ou collectif

Lorsqu'on parle d'évènement majeur personnel, on peut parler d'une situation familiale difficile par exemple une séparation ou des agressions. On sait que le contexte familial est soit un facteur de risque ou de protection dans le développement des capacités d'adaptation de l'élève et le développement de trouble de comportement (Massé et al., 2020, p. 23). Lorsqu'on parle d'évènement majeur collectif, on peut parler de catastrophe naturelle affectant plusieurs élèves et membres de la communauté par exemple ou de tuerie et d'agression publique. Un élève confronté à un évènement marquant comme ceux mentionnés plus tôt peut développer un syndrome du choc posttraumatique de plus ou moins grande ampleur (Brown et al., 2017). Les séquelles peuvent perdurer dans le temps selon la force du choc. Un élève qui vit une situation bouleversante ou qui en a vécu peut donc être indisposé à réaliser des apprentissages. Ça peut faire place à de l'anxiété, de l'insomnie, de la difficulté à rester concentrer, des crises de panique et bien plus. Le trouble du stress posttraumatique (TSPT) peut affecter les capacités à aller au travail ou à l'école (Gouvernement du Canada, 2022, p. 1).

Intimidation

L'intimidation est un sujet qui fait régulièrement les manchettes. On sait que l'intimidation par les pairs représente un facteur de risque pour le développement de difficulté de comportement et d'adaptation chez les élèves (Massé et al., 2020, p. 25). On estime également que le tiers des élèves qui sont victimes d'intimidation sévère



rapporte avoir des difficultés de concentration et d'attention en classe à cause du stress causé par l'intimidation. Ces élèves sont également à risque de développer des troubles d'attention et des difficultés d'apprentissage (Jan et al., 2015, p. 46).

RÉSULTATS

CRÉER UN ESPACE SAIN

Créer un climat sain, ouvert et bienveillant dans sa classe permet d'offrir un répit aux élèves vivant des événements affectant leur capacité d'apprendre. Lorsqu'on demande aux enseignants ce qu'ils font afin d'instaurer un climat sain dans leur classe, plusieurs réponses se répètent comme :

- Promouvoir le respect en le mettant en tête des règles de classes.
- Éviter la comparaison entre les élèves, surtout par rapport aux résultats d'examen. Viser plutôt des objectifs personnels.
- Accueillir les difficultés avec bienveillance et sans jugement.

Un climat de classe positif permet de mettre à l'aise les élèves et permet une bonne relation enseignants élèves ce qui est pertinent puisqu'il a été établi que les élèves présentant une bonne relation avec leurs enseignants ont parallèlement de meilleurs accomplissements scolaires (Jan et al., 2015, p. 46).

Quelques interventions pour créer un climat sain

Voici quelques façons de mettre en place un climat bienveillant et ouvert aux différences et aux difficultés permettant aux élèves de développer leur empathie, leur ouverture d'esprit et leur communication avec les pairs (Jan et al., 2015, p. 47).

- Médiation lors de la résolution de conflit
- Mise en situation impliquant des jeux de rôle
- Mise en place d'un système de paire-aidant
- La méthode du « shared concern » qui consiste en plusieurs entrevues avec un potentiel intimidateur afin de lui faire prendre conscience, sans accusation, de la situation de l'élève intimidé afin de lui faire prendre action pour améliorer la situation du dit élève intimidé (Victoria state government, 2018)

QUEL EST LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT DEVANT LES CONFESSIONS D'UN ÉLÈVE

Lors de notre formation en enseignement, on se fait souvent répéter qu'il n'est pas de notre essor de jouer au psychologue et que notre rôle premier est d'assurer des apprentissages dans un contexte sain. Il est cependant réducteur de dire que l'enseignant n'a aucun rôle à jouer lors d'évènements se rapportant au psychosocial dans sa classe ou dans l'établissement scolaire. En effet, l'enseignant est souvent sur la première ligne d'action, peut être le premier témoin d'un évènement ou simplement, par son lien de confiance avec l'élève, être visé par des confessions des élèves (Veenstra et al., 2014, p. 1136).

Dans le feu de l'action

En interrogeant les enseignants, plusieurs ont mentionné que le rôle de l'enseignant lorsqu'il reçoit une confession d'un élève consiste principalement en deux aspects. Premièrement, l'enseignant doit accueillir le témoignage de l'élève. Deuxièmement, son rôle consiste à diriger l'élève vers les ressources externes pour lui venir en aide.



C'est d'ailleurs cette ligne d'idée que suit l'article publié en 2018 par le professeur David Gooblar intitulé : « How to Help a Student in a Mental- Health Crisis » (Gooblar, 2018). Dans l'article, Gooblar propose trois étapes à suivre pour les enseignants qui remarquent une détresse psychosociale chez un élève afin de lui venir en aide. La figure 1 résume brièvement la démarche que propose Gooblar.

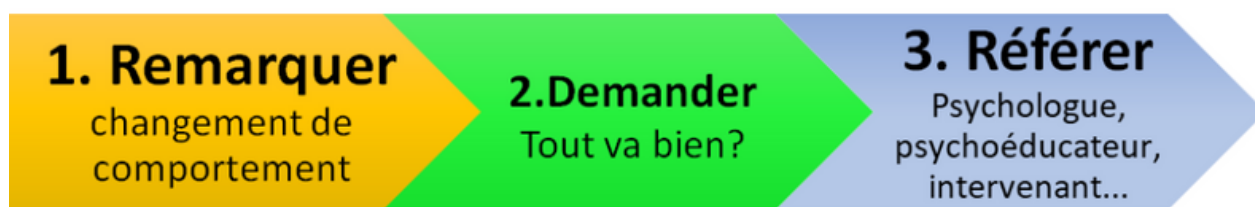


FIGURE 1. COMMENT AIDER UN ÉLÈVE DANS UNE SITUATION DE SANTÉ MENTALE DIFFICILE (GOOBLAR, 2018)

La première étape consiste à remarquer le changement d'attitude chez la personne. Comme les enseignants côtoient leurs étudiants sur une base régulière, ils sont aux premières loges pour remarquer un comportement inhabituel chez un élève. Gooblar mentionne aussi que lorsqu'une personne traverse une période difficile, certains signes sont apparents comme : une baisse d'hygiène, de l'absentéisme inhabituel, de la difficulté à remettre ses travaux à temps ou encore de la somnolence en classe.

La deuxième étape consiste à demander à l'élève si tout va bien. Cela peut se faire de plusieurs façons. On peut lui demander de rester après la cloche, envoyé un courriel ou le convoquer à notre bureau. Le but de cette intervention est d'offrir à l'élève une chance de s'exprimer et de récolter des informations qui seront utiles lors de la troisième étape. Il n'est pas nécessaire d'entrer dans les détails, mais plutôt de montrer à l'élève que nous sommes attentifs et à l'écoute.

La troisième étape consiste à référer l'élève à la bonne personne. C'est là que Gooblar fait la coupure entre le rôle de l'enseignant et celui du professionnel de la santé. Autrement dit, si le simple fait d'en parler n'est pas assez pour venir en aide à l'élève, il faut passer le flambeau à quelqu'un d'autre. Il est impératif de rester dans un cadre professionnel. Il faut éviter par exemple d'inviter l'élève à son domicile ou de lui promettre de garder un secret.

Référer à un professionnel

Lorsqu'on demande aux dix enseignants interrogés s'il est facile pour eux de déterminer les situations qui nécessitent une aide extérieure (psychologue, psychoéducateur ou intervenant autre), neuf d'entre eux ont indiqué qu'il est facile de référer l'élève à une ressource extérieure lorsqu'il s'agit d'une confidence de haute gravité (agression, idée suicidaire, intimidation, violence). Lorsqu'il s'agit de témoignages concernant des incidents de moins haute gravité (exemple : querelle entre élèves, être témoin d'un changement de comportement chez un élève, ...) seulement trois des enseignants interrogés considèrent facile d'identifier lorsqu'une aide extérieure est nécessaire. Il est d'autant plus difficile pour les enseignants en début de carrière. Un enseignant mentionne même que :

« Lorsqu'on débute dans l'enseignement, on a la naïveté de croire qu'avec seulement de la bienveillance, on peut venir en aide aux élèves peu importe la situation. Ça prend du temps et de l'expérience avant de comprendre que certaines situations nous dépassent et qu'elles peuvent être plus banales qu'on le pense »

Dans l'étude publiée en 2017 par l'université de Cambridge, il est mentionné que certaines interventions psychosociales, notamment celles en lien avec un choc posttraumatique causé par un événement majeur comme une catastrophe naturelle, une agression ou un acte de violence public, sont « plus efficaces lorsque réalisées par des professionnels de la santé formés » (Brown et al., 2017). Il peut s'agir de psychologues, d'intervenants sociaux ou de psychoéducateurs dans un contexte scolaire. Ce genre d'intervention peut d'ailleurs être utile dans d'autres contextes de moins grande envergure (Brown et al., 2017).

CONCLUSION

Plusieurs choses peuvent affecter le psychosocial des élèves. Il peut s'agir d'événements marquants, de conflits avec les pairs ou encore d'intimidation. Il est important de considérer le psychosocial dans nos interventions avec les élèves puisque ça impacte leur capacité d'apprentissage et de concentration au quotidien. Lors de confessions d'élèves, il est important d'accueillir leur détresse, de démontrer de la compassion et de diriger l'élève vers les ressources adéquates. Il faut donc savoir reconnaître les situations qui demandent l'aide d'acteurs extérieurs mieux outillés pour intervenir. Un climat de classe sain peut permettre de limiter les perturbations psychosociales chez nos élèves. Ces conclusions m'amènent à me questionner sur les façons les plus efficaces de créer cet



environnement sain. Serait-il pertinent de laisser plus de place au développement des relations entre élèves dans nos classes afin de diminuer les conflits et de favoriser le partage ? L'école est vue comme le lieu d'apprentissage par excellence, mais qu'en est-il des apprentissages émotionnels ? Savoir gérer son stress, savoir communiquer de façon claire et courtoise avec les autres, connaître ses limites et savoir les exprimer, apprendre à s'intéresser à l'autre malgré les différences sont toutes des qualités sociales utiles en société, mais qui ne sont pas traitées ou très peu à l'école. Certains diront qu'il s'agit du rôle des parents de développer ces aptitudes, mais qu'en est-il des élèves qui n'ont pas la chance de grandir dans un environnement familial favorable ? Est-ce que l'école doit assumer ce rôle ?





La relation positive comme stratégie pédagogique en gestion de classe

INTRODUCTION

Comme plusieurs autres enseignants, ce qui m'a poussé à faire carrière dans ce métier c'est initialement ma passion pour la matière que je souhaite enseigner. L'histoire est à mon avis l'un des sujets les plus intéressants puisqu'elle nous permet de comprendre d'où l'on vient. Le fait de partager mes connaissances historiques était ce qui m'enthousiasmait le plus dans l'enseignement. Cependant, lors de mon développement professionnel et plus précisément mes stages, je me suis rendu compte qu'il y avait un autre facteur qui suscitait davantage mon intérêt dans ce métier ; le facteur relationnel. Enseigner, c'est un métier qui met de l'avant les interactions sociales et le développement de plusieurs relations, autant avec des collègues que des élèves. Cependant, le rôle de l'enseignant est avant tout d'être un passeur culturel, mais le développement de relation positive avec les élèves n'est pas toujours perçu comme un bon moyen de remplir ce rôle. Étant moi-même une personne qui accorde énormément d'importance aux relations qu'elle entretient avec autrui, je me demande si le facteur relationnel ne pourrait pas être un outil pour favoriser le partage de savoir, pour faciliter la gestion de classe et pour améliorer l'attitude des élèves.

QUESTION DE RECHERCHE

La façon qu'un enseignant interagit avec ses élèves est influencée par plusieurs facteurs de la vie de l'enseignant notamment ses valeurs ou encore ses expériences. Le choix de la relation qu'un enseignant débutant veut établir en classe lui revient, mais comme il a peu d'expériences, il risque de se fonder sur ses valeurs et l'expérience des autres enseignants qui ont eux, plusieurs années d'expérience. Ces derniers partagent plusieurs conseils sur le métier d'enseignant ; un conseil qui revient souvent est qu'il est préférable d'établir une relation autoritaire plutôt qu'émotionnelle. Ce conseil est documenté depuis longtemps ; la littérature scientifique mentionne que les enseignants qui choisissent d'établir une relation trop émotionnelle avec leurs élèves ont tendance à délaissé certaines règles et certaines procédures de classes, créant ainsi un climat composé d'attentes imprécises et d'inconstances (Chouinard, 1999). Une bonne gestion de classe est donc contradictoire à une relation émotionnelle. Cependant, une seconde vision de la profession met énormément d'importance sur



le soutien émotionnel de l'enseignant où les élèves se sentent aimés et compris par celui-ci. Ce soutien est plus rare que le soutien informationnel qui consiste à simplement donner son avis et l'informations nécessaires aux élèves, mais il représente la forme de soutien la plus bénéfique au niveau scolaire pour les élèves (Fortin, Plante et Bradley, 2011). Les mêmes auteurs précise que ce soutien permet d'établir une relation positive entre un enseignant et ses élèves et crée plusieurs bienfaits visibles dans les sphères de l'éducation telles que la motivation, l'engagement, la réussite scolaire, les comportements en classe et le bien être psychologique et émotionnel des élèves. C'est ce constat qui semble contradictoire qui suscite mon intérêt et qui m'incite à me pencher sur la question de la relation positive en enseignement. D'un côté, on mentionne que les enseignants qui délaisse le côté émotionnel ont plus de faciliter à établir une gestion de classe efficace, et de l'autre on valorise l'implantation d'une relation positive pour tous ses bienfaits sur les élèves. Cela amène une réflexion considérable : est-ce qu'une relation positive peut établir un soutien académique et émotionnel efficient et bénéfique pour les élèves sans nuire à la gestion de classe ?

L'IMPORTANCE D'UNE RELATION POSITIVE EN PÉDAGOGIE

Tout d'abord, il est essentiel d'établir la définition du concept au cœur de cette étude, plus précisément, la relation positive. Cette dernière est caractérisée par un soutien émotionnel, la coopération, la bonne entente, l'humour, l'authenticité et le renforcement positif. Concrètement, un climat de classe positif implique plusieurs facteurs tels qu'une relation chaleureuse qui met de l'avant les encouragements et l'engagement de l'enseignant, une communication ouverte pour assurer que les élèves peuvent s'exprimer de façon authentique, le partage de valeurs communes, la présence de l'humour pour favoriser le plaisir d'apprendre, la forte présence d'interactions informelles (en classe et hors classe), un traitement équitable et respectueux, un soutien à l'autonomie et une gestion de classe permissive (Fortin, Plante et Bradley, 2011).



La première et probablement la plus importante sphère touchée par une relation positive entre un enseignant et un élève est celle de l'engagement scolaire, c'est-à-dire la responsabilité que l'élève entreprend dans sa réussite par le bien de la quantité d'effort ainsi que la qualité de persistance qu'il met à la tâche (Parent, 2014). En optant pour une attitude qui implique un soutien académique et émotionnel que l'on retrouve dans une relation positive, l'enseignant favorise l'engagement de ses élèves. Par exemple, les élèves ont davantage tendance à s'engager dans leur éducation s'ils perçoivent que l'enseignant a confiance en eux et qu'il est autant, voir même plus engagé dans leur réussite. Il est juste de penser que plus l'élève est engagé dans sa réussite, plus il risque d'avoir de bons résultats, conséquemment c'est son attitude vis-à-vis l'école qui change pour le mieux (Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009). La relation positive permet d'établir un engagement scolaire qui éventuellement augmentera les résultats de bon nombre d'élèves. De plus, la stratégie relationnelle est à considérer pour aider les élèves en difficulté et réduire le risque de décrochage scolaire. Les deux facteurs qui influencent le décrochage scolaire sont les facteurs internes (performance scolaire, son intelligence et son engagement) et les facteurs externes qui se résument par les relations qu'un élève entretient. L'enseignant joue un rôle clé pour les élèves en décrochage puisqu'il permet de développer des relations positives, qui améliore l'engagement et donc la performance scolaire des élèves (Belleï-Rodriguez, 2017).

Ensuite, la relation positive en classe démontre théoriquement un effet protecteur face aux problèmes de comportement des élèves. L'aspect comportemental est l'un des plus importants en enseignement. Un bon enseignant doit être en mesure de réagir aux problèmes de comportements qui surgissent dans sa classe à tout moment. Ces problèmes de comportements peuvent prendre différentes formes ; le bavardage, le déplacement interdit, la non-maitrise de soi verbale ou physique, l'impolitesse ou encore un comportement passif agressif tel que l'opposition directe à l'enseignant (Levasseur, 2021).

Les mêmes auteurs avancent qu'un climat de classe positif permet de prévenir certains de ces comportements. Le renforcement positif par exemple est un excellent moyen de limiter les écarts de comportements. Pour fonder une relation sur des bases positives, il est préférable de souligner la bonne conduite des élèves au lieu de simplement mentionner les éléments négatifs. Les interactions informelles sont également un excellent moyen de démontrer de l'intérêt envers les élèves. Les interactions informelles prennent du temps, cependant ce temps est investi dans le climat de classe positif (Levasseur, 2021). Les enseignants sont un modèle d'interaction sociale pour les élèves. Dans un contexte de gestion de classe, une relation positive permet d'établir les bases comportementales en classe ; si l'enseignant est souriant, accueillant, fait des blagues ou encore apprend le nom de ses élèves rapidement, il favorise une ambiance positive. Les élèves doivent se sentir interpellés dans leur engagement ; il faut leur laisser la possibilité de s'exprimer et de partager leurs expériences (Drolet, 2019). En somme, les caractéristiques d'une relation positive visent premièrement la réussite des élèves, cependant elle propose également une gestion de classe basée sur la prévention. Plus la relation est forte, moins il y a de risque que les élèves démontrent des problèmes de comportement. Au contraire, on remarque davantage de trouble de comportement quand

les élèves perçoivent du désintérêt, du négatif ou du désengagement de l'enseignant envers ses élèves (Fortin, Plante et Bradley, 2011).

L'engagement de l'enseignant et le climat de classe positif sont également bénéfiques pour le bien être psychologique et émotionnel des élèves. La relation entre l'enseignant et l'élève joue un rôle important dans le développement des compétences transversales tel que la maîtrise de ses émotions et le développement psychologique. Dans leurs études sur le lien relationnel au sein d'une classe, Morlaix et Tavant (2021) nomment cette compétence la compétence psychosociale. Ils se sont concentrés sur l'influence qu'a l'enseignant sur différentes compétences psychologique et sociale, principalement la maîtrise de soi et des émotions telles que l'anxiété. Selon eux, la perception que les élèves ont de leurs enseignants influence la façon dont ils se sentent en classe ; un enseignant qui ne présente aucun signe de stress devrait obtenir plus d'empathie des élèves tout en diminuant le stress de ceux-ci. Il en va de même pour un enseignant qui établit une relation de proximité avec ses élèves. Cette proximité peut être caractérisée par un profil d'enseignant empathique, responsable, soucieux d'apporter son aide et peu directif. Les élèves qui se sentent proches de leur enseignant développent un sentiment de bien-être psychologique en classe et ce sentiment est primordial pour assurer le bon fonctionnement de la classe et la réussite des élèves (Morlaix et Tavant, 2021). La proximité qu'a un enseignant avec ses élèves représente une autre façon d'enrichir une relation positive puisqu'elle soulève certains résultats sociaux positifs dont le bien-être psychologique de l'élève et leur développement psychosocial qui influenceront inévitablement leur attitude vis-à-vis l'école et leur réussite scolaire.

MÉTHODOLOGIE

Pour me renseigner sur le lien relationnel positif entre les enseignants et les élèves, et répondre à la question : est-ce qu'une relation positive peut établir un soutien académique et émotionnel efficient et bénéfique pour les élèves sans nuire à la gestion de classe ? J'ai appliqué les fondements et les caractéristiques d'un climat de classe positif et d'une relation entre enseignant et élèves dites positives mentionnées plus haut, c'est-à-dire une relation chaleureuse, une communication ouverte pour assurer que les élèves puissent s'exprimer de façon authentique, le partage de valeurs communes, la présence de l'humour pour favoriser le plaisir d'apprendre, la forte présence d'interactions informelles un traitement équitable et respectueux, un soutien à l'autonomie et une gestion de classe permissive. Ce climat a été maintenu pendant près de quatre mois dans trois groupes de deuxième secondaire pour un total de 76 élèves. Par la suite, les élèves ont dû répondre à un court questionnaire à réponse ouverte où les élèves devaient décrire différents aspects de ma pratique enseignante tels que ma gestion de classe ou encore ce qu'ils ont apprécié et moins apprécié dans mes méthodes pédagogiques. Le questionnaire permet de voir la perception que les élèves ont eue de notre relation et l'influence que cette relation a eue sur leur perception de la gestion de la classe. Dans le questionnaire, j'utilise le terme de respect puisque la gestion de classe établie avec les élèves sort du gabarit attendu des élèves tel qu'une gestion de classe plus stricte. L'utilisation du terme respect est plus révélatrice quand on prend en considération que l'objectif était de voir si le lien relationnel réduit les écarts

comportementaux et donc facilite la gestion de classe. C'est une méthode de cueillette d'information qualitative sur le lien entre la relation et la gestion de classe selon la perception des élèves, cependant les résultats ont été analysés de façon quantitative afin d'éviter les généralisations et de se concentrer sur l'ensemble des résultats.



DISCUSSION ET RÉSULTATS

Le premier élément à examiner pour donner suite à l'étude des questionnaires remplis par les élèves est celui de la relation entre l'enseignant et les élèves. Le tableau suivant présente le nombre d'élèves qui ont mentionné avoir une relation positive, les élèves indécis, les élèves qui ont une relation négative et les résultats imprécis ou invalides¹. Le tableau permet d'analyser la perception des élèves d'un enseignant qui adopte selon eux un climat et une relation positive.

	Oui	Indécis	Non	Résultats imprécis ou invalides
Les élèves ont mentionné avoir une relation positive avec l'enseignant (En nombre d'élèves)	56 (73.68 %)	10 (13.16 %)	1 (1.32 %)	9 (11.84 %)

TABLEAU 1. LA PERCEPTION DE LA RELATION POSITIVE DES ÉLÈVES (76 RÉPONDANTS)

Premièrement, on peut remarquer que plus de la majorité des élèves ont mentionné avoir une relation positive avec l'enseignant et que seulement un élève a perçu la relation de façon négative. Pour analyser encore plus loin les résultats, voici les caractéristiques d'une relation positive qui ont été remarquées dans l'analyse qualitative des résultats. En premier, c'est le sens de l'humour qui semble être un élément pilier de la relation. Le sens de l'humour adopté par l'enseignant a pour certains permis de captiver leur attention et de créer un lien. Le deuxième élément qui est revenu à plusieurs reprises est celui des interactions informelles. Les élèves ont mentionné à plusieurs reprises que ce qu'ils aimaient de ma façon d'enseigner c'était le fait qu'à certains moments, j'animais des discussions qui s'écartait quelque peu du sujet. Les élèves ont perçu ces interactions informelles comme une façon de créer un lien sans trop perdre de temps. Le dynamisme de l'enseignant est également un élément qui a été mentionné à plusieurs reprises par les élèves. Finalement, les élèves ont également perçu le soutien émotionnel et académique de l'enseignant ; plusieurs élèves ont mentionné que j'étais encourageant. Un petit constat plus négatif, mais très important à mentionner, quatre élèves ont mentionné qu'ils percevaient d'une façon ou d'une autre un léger favoritisme. Ils ont remarqué que certains élèves ont créé des liens différents avec l'enseignant et que je pouvais être plus permissif avec eux ou que je leur accordais plus d'attention. Je crois que certaines actions peuvent être perçues comme du favoritisme ; j'avais tendance à accorder plus de temps aux élèves en difficulté afin de m'assurer qu'ils comprennent par exemple.

Ensuite, analysons l'influence de cette relation positive sur la motivation des élèves, sur leurs résultats scolaires, sur leur apprentissage et sur la gestion des problèmes de comportement. Le deuxième tableau a comme objectif de vérifier si les connaissances scientifiques mentionnées préalablement sur le lien entre la relation positive et la gestion de classe sont justes.

	Nombre d'élèves - (%)
Les élèves ont remarqué une hausse de leur motivation.	9 - (11.84)
Les élèves ont remarqué une amélioration dans leurs résultats.	8 - (10.53)
Les élèves ont mentionné avoir appris davantage, contrairement à ce qu'ils font habituellement.	48 - (63.16)
Les élèves ont mentionné éprouver du plaisir à apprendre ou qu'ils ont plus apprécié la matière qu'habituellement.	33 - (43.42)

TABLEAU 2. L'ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE ÉVALUÉ PAR LA MOTIVATION, LES RÉSULTATS SCOLAIRES ET LE PLAISIR D'APPRENDRE SELON LES ÉLÈVES (76 RÉPONDANTS)

Le premier constat qui résulte de l'analyse de ce tableau est que l'influence de la relation positive sur la motivation et sur les résultats scolaires est moins forte que laisse croire les notions théoriques sur le sujet. En effet, avec seulement une dizaine d'élèves

sur 76 qui ont mentionné une amélioration de leur motivation ou de leurs résultats scolaires, on peut penser que la relation n'a que peu d'influence sur ces deux sphères de l'engagement des élèves. Cependant, il faut comprendre que le questionnaire se concentre sur la perception des élèves. Les élèves devaient donc se rendre compte par eux-mêmes d'une amélioration sans que celle-ci soit demandée. Il est juste de croire que si une question telle que : "Est-ce que tes résultats ont augmenté grâce à ma façon d'enseigner ?" les résultats seraient plus positifs. Les résultats concernant les apprentissages des élèves concordent davantage avec les notions théoriques mentionnées. En effet, nous avons expliqué qu'il existe un lien direct entre la relation de l'enseignant et l'attitude des élèves vis-à-vis l'école et dans ce cas, vis-à-vis leur apprentissage tel que mentionné par l'ouvrage de Parent (2014). Environ 43 % des élèves ont mentionné que mes méthodes d'enseignement basées sur un climat de classe positif leur ont permis d'éprouver du plaisir en apprenant et d'apprécier davantage la matière enseignée. Conséquemment, comme les élèves ont adopté une attitude positive de leur apprentissage, ils ont l'impression qu'ils ont appris davantage ; environ 63 % d'entre eux. Un autre constat important complémentaire au tableau est l'influence d'une relation positive sur les problèmes de comportement est le sentiment d'empathie que les élèves ont développé envers moi. En effet, à plusieurs reprises les élèves ont mentionné que le fait qu'il m'appréciait les incitait à être gentils avec moi. Par exemple, une élève a écrit : " Le fait que tu sois [amicale] avec ton entourage nous donne plus le goût d'être gentils avec toi ...".

Maintenant, il reste à analyser la perception des élèves de la gestion de classe dans une relation positive. Dans le questionnaire, j'ai décidé d'utiliser le terme de respect pour qualifier la gestion de classe. C'est à mon avis une façon d'obtenir des résultats plus révélateurs de la perception de la gestion de classe des élèves. Le tableau suivant démontre donc si les élèves sentaient que l'enseignant est en mesure de se faire respecter, s'ils étaient indécis² ou s'ils ne sentaient pas que l'enseignant se faisait respecter. En d'autres mots, on cherche à confirmer que les articles scientifiques tel que celui de Chouinard (1999) qui affirme qu'une relation positive trop émotionnelle risque de créer une gestion et un climat de classe composée d'attentes imprécises et de règles peu respectées.



	Oui	Indécis	Non
Est-ce que l'enseignant se faisait respecter ? (En nombre d'élèves)	32 (42.11 %)	25 (32.89 %)	19 (25 %)

TABLEAU 3. PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LA GESTION DE CLASSE DANS UNE RELATION POSITIVE (76 RÉPONDANTS)

Les résultats des questionnaires m'ont quelque peu surpris. En effet, ma perception de ma gestion de classe était plus positive que celle des élèves. Les données affirment que plus de la moitié des élèves pensent que ma gestion de classe est à retravailler ; environ 32% des élèves ont perçu que ma gestion de classe était variable d'une situation à une autre et 25 % des élèves ont mentionné que je ne me faisais pas respecter en classe. Le reste des élèves, soit environ 42 %, ont cependant mentionné que mes limites étaient claires et qu'ils savaient que certains comportements enclencheraient une certaine réaction de ma part. Je pense que l'on peut conclure que la perception des élèves d'un climat et d'une relation positive donne raison à ce qui est mentionné dans la littérature scientifique, c'est-à-dire qu'un climat qui favorise une relation positive est perçu par les élèves comme composé d'attentes imprécises et d'inconstances (Chouinard, 1999).

CONCLUSION

En somme, une relation positive entre l'enseignant et ses élèves et l'établissement d'un climat de classe positif ont certains bénéfices pour les élèves, mais affecte la gestion de classe. On peut observer une influence positive sur la motivation des élèves, leur attitude vis-à-vis l'école, leur bien être psychologique et la gestion des problèmes de comportement. La recherche effectuée démontre la première sphère qui est influencée par une relation positive est l'attitude vis-à-vis l'école. L'enseignant est donc bel et bien un facteur clé qui influence l'engagement de l'élève dans sa réussite. Cependant, une relation positive trop émotionnelle influence négativement la perception des élèves de la gestion de classe. Il est donc juste de penser qu'une relation positive est une excellente stratégie pour offrir un soutien émotionnel et académique important pour les élèves, mais elle comporte certaines limites. La principale limite d'une telle relation se fait sentir sur la gestion de classe. Les élèves perçoivent que la gestion de classe est instable et peut varier d'une situation à l'autre. Il est difficile d'établir une ligne directrice précise dans une gestion de classe basée sur une relation positive puisque celle-ci risque d'être trop permissive. Cependant, cette étude se concentre davantage sur la perception des élèves et délaisse celle des enseignants. Durant les quatre mois que j'ai enseigné aux élèves, je n'ai jamais vécu un moment où je sentais que les élèves me manquaient de respect, pourtant c'est tout de même un élève sur quatre qui sentait que je ne me faisais pas respecter. Cela peut s'expliquer par le fait que le respect peut avoir une interprétation différente d'une personne à l'autre ; pour les élèves le respect en éducation est probablement associé à un enseignant strict. C'est peut-être justement cette croyance ancrée dans notre système d'éducation qui biaise la vision du respect envers l'enseignement et qui rend la ligne entre le relationnel et la gestion de classe très mince et peu modifiable. Ce sujet mériterait d'être mieux recherché pour peut-être actualiser la vision de la gestion de classe dans l'éducation moderne.





Adultes signifiants recherchés

INTRODUCTION

La mission d'un enseignant va au-delà du transfert de connaissances: il faut viser le développement personnel, le développement de compétences et de savoir-être. Afin d'avoir un plus grand impact sur le développement des élèves, les enseignants doivent entretenir une bonne relation avec eux, c'est ce qui va amener les élèves à être plus engagés. Il est de plus en plus admis que la relation entre les élèves et les enseignants va bien au-delà de la seule relation pédagogique (Fortin et al, 2011).

J'entretiens plusieurs bonnes relations avec des garçons que j'entraîne au football, surtout des jeunes qui ont de la difficulté à s'intégrer. Mon enseignant-associé lors de mon quatrième stage m'a fait prendre conscience du fait que j'étais un adulte signifiant pour plusieurs jeunes dans l'école où je travaille comme enseignant, entraîneur et animateur de vie étudiante depuis quelques années. Il m'a fait remarquer que je contribue grandement au bien-être et à la réussite de certains jeunes athlètes avec qui j'entretiens une relation. En tant que futur enseignant, j'aimerais pouvoir faire la même chose dans la classe et contribuer à raccrocher des élèves en difficulté ou motiver des élèves doués à se dépasser. Ainsi, je souhaite en apprendre plus sur les comportements et les attitudes à adopter afin d'être un adulte signifiant auprès des élèves du secondaire.



L'IMPORTANCE DE LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE

Au début des années 2000, Boris Cyrulnik affirmait que les enseignants ne sont pas suffisamment conscients du pouvoir et de l'impact qu'ils possèdent: « Il est très étonnant de constater à quel point les enseignants sous-estiment l'effet de leur personne et surestiment la transmission de leurs connaissances. Beaucoup d'enfants, vraiment beaucoup, expliquent en psychothérapie à quel point un enseignant a modifié la trajectoire de leur existence par une simple attitude ou une phrase, anodine pour l'adulte mais bouleversante pour le petit » (Cyrulnik, 2003, p. 95).

Plusieurs adolescents sont à la recherche d'un adulte signifiant qui peut jouer un rôle important sur leur développement et leur engagement scolaire. Un adulte est perçu comme signifiant par l'élève lorsqu'il s'intéresse à eux, leur bien-être et leur développement. L'élève apprécie, respecte et entretient une relation positive avec cet adulte (Damon-Tao et al., 2022).

Les relations sociales à l'école occupent une place très importante dans les indicateurs permettant de mesurer le bien-être, notamment la relation enseignant-élève. Un élève qui se sent bien à l'école « apprend mieux, est plus performant et sera capable, à plus long terme, de s'intégrer socialement et professionnellement » (Espinosa et al, 2023). Un adulte signifiant peut contribuer à développer le sentiment d'appartenance chez l'élève, mais aussi celui de compétence. « Favoriser des interactions enseignant-élève empreintes de chaleur, d'affection et de soutien est primordial. Pour les élèves, ce type de relation contribue à développer leur engagement, leurs résultats scolaires, leurs compétences émotionnelles et sociales » (Damon-Tao et al., 2022).

Sachant que les impacts positifs d'une bonne relation enseignant-élève sont grands, je souhaite maximiser la qualité des relations que j'aurai avec mes élèves. Quels sont les comportements et les qualités qui font en sorte qu'un adulte est signifiant aux yeux des élèves?

Les recherches montrent que les élèves apprécient les enseignants qui font preuve de soutien scolaire, motivationnel et émotionnel à leur endroit (Espinosa et al., 2023). Il est important que le soutien accordé à l'élève soit inconditionnel : lui donner de l'attention et lui accorder une importance en cas de réussite ou en cas d'échec. Une perception du soutien conditionnel, qui se définit comme un soutien reçu uniquement lorsque la conduite ou la performance atteint les objectifs, semble délétère pour l'élève (Hascoët et al, 2014). En effet, les élèves qui perçoivent un soutien conditionnel négatif de la part des adultes signifiants auront tendance à percevoir leur compétence comme étant faible. « Plus les élèves imaginent la possibilité d'un retrait d'affection des adultes signifiants en cas de mauvais résultats, plus ils se fixent des exigences élevées et moins, ils ont le sentiment de contrôler leur réussite, ce qui affecte négativement leur perception de compétence scolaire » (Hascoët et al., 2014).

Plusieurs études démontrent l'importance de la relation élève-enseignant dans la réussite éducative. « Une relation positive (chaleureuse, soutenante et non conflictuelle) entre l'élève et son enseignant a de l'impact tant sur la qualité de l'expérience scolaire des élèves, leur motivation scolaire et la réduction de l'indiscipline que sur le vécu professionnel des enseignants » (Lévesque, 2014). L'expérience scolaire des élèves est positive lorsqu'ils sentent que les enseignants aiment leur parler et qu'ils ont une relation positive, amicale et empreinte d'humour (Espinosa et al, 2023). Aussi, l'écoute et l'engagement de l'enseignant sont importants : le manque d'écoute est un frein important à la qualité de l'expérience scolaire et à la relation élève-enseignant (Espinosa et al, 2023).

Cet engagement affectif favorise ainsi un engagement comportemental et un engagement cognitif (Gaudreau, 2012). Une bonne relation enseignant-élève favorise l'engagement et la motivation notamment lorsqu'elle contribue à combler les besoins psychologiques de l'élève : compétence, autonomie, appartenance (Lévesque, 2014).



MÉTHODOLOGIE

Pendant mon stage, j'ai porté une attention particulière aux discussions avec certains élèves qui me considèrent comme un adulte signifiant et j'ai discuté avec plusieurs collègues de l'importance et de l'impact d'une bonne relation entre l'enseignant et l'élève.

Plutôt que de faire passer un questionnaire à plusieurs élèves afin d'obtenir une liste de comportements favorisant un lien significatif, j'ai opté pour faire une série d'études de cas, car il était difficile de trouver les bonnes questions pour obtenir des réponses riches. En effet, il est difficile pour la plupart des élèves d'expliquer pourquoi ils apprécient certains enseignants, et, dans plusieurs cas, ils prennent conscience de la signifiante d'un adulte beaucoup plus tard.

Ainsi, j'ai entrepris des entrevues d'environ cinq minutes avec une dizaine d'élèves qui identifient un adulte signifiant ayant un grand impact sur leur vie. Les réponses des élèves fournissent beaucoup d'informations sur les impacts de ces relations privilégiées et sur les comportements, les attitudes et les raisons qui favorisent sa mise en place.

Afin de constituer mon échantillon de cas, j'ai choisi des élèves que je connaissais grâce à mon contrat d'enseignement ou mon rôle d'entraîneur de football. C'est une sélection de convenance : elle est ciblée vers des élèves dont je connaissais bien le profil et dont je connaissais l'existence d'un lien significatif avec au moins un adulte dans l'école. Bref, cette sélection a permis d'avoir des discussions riches et des pistes de réflexion intéressante. Aussi, ma connaissance des participants et des adultes avec qui ils ont un lien m'a permis de mieux entretenir la discussion et d'analyser les réponses. J'ai aussi pu discuter de l'élève et du lien avec l'adulte concerné dans la majorité des cas.

Les questions posées aux élèves étaient séparées en trois catégories : 1) leur perception de l'école, 2) les raisons de l'existence du lien significatif avec l'adulte et 3) les impacts de ce lien. L'entrevue était sous forme de discussion plutôt informelle ; je ne posais pas toutes les questions à chaque élève, mais je tentais d'obtenir des réponses pour ces trois grandes catégories. Je relançais les élèves sur certaines réponses et je consignais par écrit les propos des élèves. Le tableau 1 présente les questions que je pouvais poser aux élèves.

PERCEPTION DE L'ÉCOLE	RAISON DU LIEN SIGNIFICATIF	IMPACTS DU LIEN
<ul style="list-style-type: none">• Comment ça va à l'école?• Quelles sont tes perceptions?• Qu'est-ce que tu aimes, n'aimes pas?• Est-ce que tu te sens engagé? Motivé?	<ul style="list-style-type: none">• Parle-moi d'un des enseignants que tu apprécies le plus.• Pourquoi ?• Qu'est-ce que tu aimes chez lui?• Comment se comporte-t-il avec toi? Dans la classe? Dans la vie?	<ul style="list-style-type: none">• Qu'est-ce que t'apporte cette personne?• Est-ce que tu crois que ta relation avec cet enseignant a des impacts (vie, école, bien-être...)?• Comment te sens-tu avec lui?

TABEAU 1. QUESTIONS POSÉES AUX PARTICIPANTS

Après chaque entrevue, j'analysais les propos des élèves et je dressais une liste des comportements qui semblaient expliquer la présence d'un lien significatif.

RÉSULTATS

Les résultats démontrent que les élèves apprécient un enseignant pour une multitude de différentes raisons. Ce constat était attendu, étant donné que chaque élève a sa propre personnalité, ses propres besoins et intérêts. En effet, certains élèves sont à la recherche d'un adulte à qui se confier, certains veulent des conseils, d'autres veulent de l'inspiration.



Par exemple, Vincent¹ avait besoin de rencontrer un enseignant ouvert d'esprit et cultivé, capable de discuter avec lui. Vincent est un élève de cinquième secondaire qui est désengagé et très critique à l'égard de la matière enseignée et des formules pédagogiques adoptées par ses enseignants. Malgré sa curiosité intellectuelle et son intelligence, il est très peu nuancé et lorsqu'il catégorise son enseignant comme « mauvais » ou la matière enseignée comme « inutile », il se referme complètement et devient perturbateur en classe. Toutefois, il admire et respecte beaucoup son enseignant de monde contemporain, qui aime débattre et possède beaucoup de connaissances. Ainsi, il a su exercer une influence positive sur Vincent et l'amener à nuancer ses propos, à accepter des désaccords et faire des concessions. Vincent semble apprécier son cours de monde contemporain en raison de son enseignant qui a eu la capacité de stimuler sa curiosité intellectuelle.

Dans le cas d'Aurélié, elle avait des besoins différents : elle cherchait une enseignante à l'écoute, patiente et persévérante pour l'aider à surmonter sa gêne. En effet, pendant trois années, elle était très renfermée sur elle-même et elle obtenait des exemptions pour les exposés oraux. Son enseignante de français de secondaire 4 a su lui offrir un soutien encourageant, notamment en s'ouvrant elle-même sur son passé et en lui accordant beaucoup de temps pour l'écouter et l'aider. En quelques mois, Aurélié s'est transformée en une adolescente épanouie et capable de parler devant un groupe ; elle s'implique même dans la troupe de théâtre de l'école.

Bref, on constate que le profil de l'élève est important est qu'il n'y a pas une recette parfaite pour entretenir des relations de confiance et être signifiants pour les élèves. Toutefois, certains comportements ou traits de personnalité ont été relevés par plusieurs élèves. Le tableau 2 présente une liste des 12 comportements appréciés qui ont été mentionnés par au moins deux élèves.



COMPORTEMENT	FRÉQUENCE
Discussions informelles	8
Intérêts communs	5
Participation à une activité parascolaire	5
Soutien inconditionnel	5
Modèle inspirant	5
Intégrité	5
Écoute	4
Bienveillance	4
Valorise ses qualités	2
Respect	2
Constance	2
Travail vers un objectif commun	2

TABLEAU 2. COMPORTEMENTS IDENTIFIÉS PAR LES ÉLÈVES ET NOMBRE D'ÉLÈVES L'AYANT IDENTIFIÉ

On peut constater que, comme dans l'étude menée par Espinosa et al. (2023), les participants apprécient entretenir des discussions informelles, amicales ou humoristiques avec leurs enseignants. Ces discussions sont des moments permettant aux enseignants de s'intéresser aux élèves, d'être à l'écoute ou de rire. Dans huit cas sur dix, les participants ont rapidement mentionné le plaisir qu'ils avaient à discuter avec l'enseignant qu'ils apprécient.

Afin d'obtenir des fréquences plus élevées, j'ai regroupé des comportements qui sont similaires en trois catégories :

- Des facteurs favorisant un **lien affectif** : Respect, bienveillance, soutien inconditionnel, écoute, estime.
- Des facteurs faisant en sorte que l'enseignant est inspirant ou noble, un **modèle moral** : intégrité, constance, ouverture d'esprit, disponibilité, confiance, effort, inspirant.
- Des facteurs liés au **contexte** dans lequel l'adulte et l'élève sont placés : intérêts communs, activité parascolaire, travail vers un objectif commun.

COMPORTEMENT	TOTAL
Affectivité : respect, bienveillance, soutien inconditionnel, écoute, valorise ses qualités	10
Modèle moral : modèle inspirant, intégrité, constance, ouverture d'esprit, disponibilité, confiance	9
Contexte : Intérêts communs, activité parascolaire, travail vers un objectif	8

TABLEAU 3. COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT REGROUPÉS EN CATÉGORIES ET FRÉQUENCE DE MENTION

D'abord, pour la totalité des élèves étudiés, l'enseignant semblait témoigner de l'affection envers eux. Il me semble que les élèves se sentaient appréciés, respectés ou aimés par les adultes qu'ils considèrent signifiants. Par exemple, Hector apprécie le fait que son enseignant de géographie « est toujours là pour l'aider, même dans une autre matière ou pour un problème personnel ». Il ressent ainsi de l'affection. Pour Claude, son enseignant d'anglais s'est « intéressé à lui, malgré son désengagement face à la matière du cours. » Ainsi, le soutien inconditionnel que l'enseignant de Claude a offert semble avoir contribué à la solidification du lien élève-enseignant.

Aussi, dans neuf cas sur dix, les élèves témoignent du respect et de l'admiration qu'ils ont pour l'adulte ; plusieurs voient leur enseignant comme un modèle, ou du moins comme un adulte ayant certaines qualités inspirantes. Par exemple, Justin est impressionné par l'éthique de travail de son enseignant d'éducation physique : cet enseignant s'entraîne quotidiennement, surveille son alimentation et subvient aux besoins de ses 3 enfants, toujours avec le sourire et avec un effort maximal. Ainsi, il l'inspire à redoubler d'efforts et à adopter un mode de vie plus sain, il veut adopter un mode de vie similaire à celui de son enseignant. Par ailleurs, parmi ces qualités, l'intégrité était souvent recherchée : cinq élèves ont témoigné apprécier le fait qu'un enseignant semblait honnête avec eux et osait devancer la distance professionnelle ou le politiquement correct.

Enfin, le contexte semble avoir favorisé la solidification d'un lien pour plusieurs élèves. En effet, huit des dix élèves questionnés ont construit un lien signifiant avec un adulte qu'ils avaient la chance de côtoyer au-delà de la salle de classe. Par exemple, l'enseignant de Dylan est aussi son entraîneur de football, ce qui lui permet d'avoir plus de chances d'échanger avec lui. Par ailleurs, les intérêts communs peuvent être importants : l'enseignant d'anglais de Claude a su créer un lien avec lui parce qu'ils partageaient la passion des motoneiges et des véhicules tout-terrain. L'engagement scolaire de Claude a augmenté à la suite des discussions qu'il a eues avec son enseignant, qui l'encourageait à terminer ses études pour ensuite devenir mécanicien.



Par ailleurs, en étudiant les profils des élèves, je constate que malgré le petit échantillon, il y a quelques similitudes. Par exemple, certains élèves plus performants étaient à la recherche d'un adulte capable de les stimuler et les amener à se surpasser. D'un autre côté, quelques élèves en difficulté avaient besoin d'un soutien inconditionnel, d'un adulte qui pouvait les aider à construire leur estime de soi.



CONCLUSION

En conclusion, il est bien documenté que l'enseignant peut avoir un grand impact sur l'engagement et le développement personnel de l'élève. En tant qu'enseignant il faut aller au-delà de la transmission des savoirs et miser sur la relation avec les élèves, tenter d'être important à leurs yeux. Afin d'être important et signifiant pour les élèves, l'enseignant doit d'abord donner un soutien inconditionnel à l'élève, lui accorder de l'attention et de l'importance, être bienveillant et respectueux. Il doit aussi être un bon modèle moral et éthique, agir avec intégrité et ouverture d'esprit. Enfin, la capacité d'adaptation est très importante, l'enseignant doit savoir s'adapter aux différents besoins et aux différentes personnalités des élèves.

Malgré le fait que certains comportements et certaines attitudes peuvent permettre d'obtenir le respect de la majorité, il est impossible d'être signifiant pour tous. En effet, le contexte est important et les élèves ne sont pas tous à la recherche de la même chose. Toutefois, si chaque enseignant parvient à être signifiant pour un petit nombre d'élèves compatibles, avec qui ils partagent des intérêts et des valeurs, l'impact peut être énorme.

PHILIPPE LEMAY-TREMBLAY
enseignant d'univers social





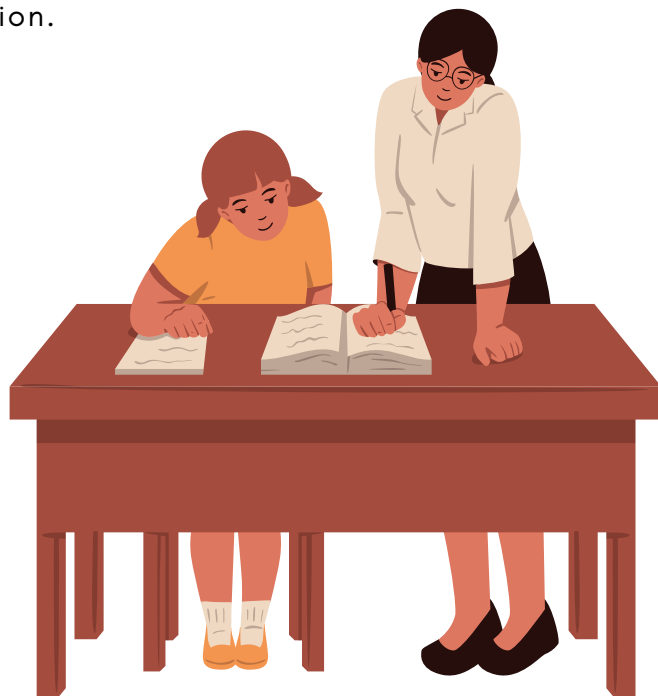
L'influence des relations enseignant-élèves sur climat d'apprentissage

INTRODUCTION

Au fil des stages du baccalauréat en enseignement au secondaire, les étudiants apprennent rapidement qu'il n'y a pas qu'une seule façon d'enseigner. À chaque stage, les stagiaires rencontrent un environnement et un enseignant associé différent, ce qui amène évidemment la découverte de nouvelles manières d'enseigner. Ainsi, les étudiants apprennent à se découvrir en tant qu'enseignants. Au cours de ce développement, ils voient différentes façons d'aborder la relation enseignant-élèves. Certains préfèrent être près de leurs élèves et créer un lien solide, d'autres choisissent de se distancer de leurs élèves et de devenir une figure autoritaire. Le choix de l'enseignant influence le climat d'apprentissage. Étant donné que ce climat est un élément clé lorsqu'il est question du développement des élèves (Ntalianis, 2010), nous croyons qu'il est important de se pencher sur l'influence de la relation enseignant-élèves sur le climat d'apprentissage et d'analyser la perception qu'ils ont de cette relation.

PROBLÉMATISATION

Chaque enseignant est en contrôle du type de relation qu'il veut avoir avec ses élèves. Veut-il être craint de ses élèves afin d'avoir de l'autorité ? Veut-il développer un lien de confiance avec ses élèves ? Cette décision lui revient. Est-ce que cette relation influence le climat d'apprentissage qui règne dans sa classe ? Les études montrent qu'une bonne relation enseignant-élèves influence de manière positive le climat d'apprentissage (Al Nasiri, 2014). En effet, cette relation serait très importante pour obtenir un bon environnement d'apprentissage. Une bonne relation entre un enseignant et un élève est essentielle pour faciliter les apprentissages et pour que l'élève ait une attitude positive (Al Nasiri, 2014). Effectivement, Hallinan (2008) écrit que l'apprentissage est un processus qui implique les dimensions cognitives ainsi que sociales de l'être humain et que les deux doivent être considérés si nous voulons que la réussite scolaire soit maximisée.



Hallinan (2008) ainsi que Rueger *et al.* (2010) soulignent l'importance de la relation enseignant-élèves pour susciter l'intérêt des élèves envers l'école. De plus, il a été montré que la relation a une influence sur l'engagement des élèves au secondaire. Cette influence a été mesurée à partir de la tendance qu'a un élève à oublier son matériel, ses

travaux ou ses devoirs (Sharkey et You, 2009). Aussi, une mauvaise relation enseignant-élèves a un impact négatif sur la motivation des élèves. Il est possible de prédire le manque de motivation à l'aide de ce facteur (Hascher et Hagenauer, 2010). En effet, You et Sharkey (2009) ont écrit qu'une bonne relation entre l'enseignant et ses élèves favorise le développement du meilleur type de motivation, la motivation intrinsèque.

De plus, outre la motivation et l'engagement, le comportement social des élèves a aussi été à l'étude. Crosne et Elder (2004) ont évalué l'effet de la relation enseignant-élèves sur les absences et les exclusions disciplinaires. En effet, il y aurait une corrélation. Avoir de meilleures relations avec ses enseignants mènerait à une diminution des absences et exclusions. Cela signifie que les difficultés comportementales et émotionnelles pourraient aussi être influencées par la relation, car elles seraient associées à un mal-être à l'école qui serait causé par un manque sur le plan relationnel (Davidson *et al.* 2010). Alors, la relation enseignant-élèves serait même un facteur important dans la protection contre le décrochage scolaire (Barile *et al.*, 2012).

Pour conclure, une grande partie des études ont mis en évidence une corrélation entre la relation enseignant-élèves et la motivation, l'engagement et le comportement social des élèves (Virat, 2016). Cela nous mène à une question : quelles sont les perceptions des élèves et des enseignants face à leur relation et quelle est son influence sur le climat d'apprentissage?

CADRE CONCEPTUEL

Il y a trois concepts très importants à comprendre : le climat d'apprentissage, la motivation et l'engagement. Premièrement, Kamundu (2021) définit le climat d'apprentissage comme étant un ensemble d'éléments favorables pour rendre l'apprentissage attrayant et non ennuyeux pour un enseignement de qualité. Elle ajoute que le climat d'une classe est défini comme une atmosphère morale ou un ensemble de conditions de vie qui influencent l'apprentissage. La motivation et l'engagement en font

partie. Deuxièmement, la motivation peut être définie comme étant un sentiment nous encourageant à agir, donc une personne qui dépense de l'énergie et fait des efforts afin d'arriver à un but est considérée comme étant motivée. Cette motivation peut se calculer en termes de niveau (peu motivé, grandement motivé, etc.) ou de type (intrinsèque et extrinsèque). La distinction simple entre les deux types de motivation est la suivante : la motivation intrinsèque a comme objectif l'obtention d'une satisfaction personnelle (par intérêt ou par plaisir) et la motivation extrinsèque est alimentée par des éléments externes à la (récompense matérielle ou approbation sociale) (Ryan et Deci, 2020). Finalement, l'engagement est un mot très populaire et peut être utilisé de plusieurs façons. Cependant, dans le cadre de cet article,



nous allons définir l'engagement comme suit : l'engagement fait référence au temps, à l'énergie et aux ressources que les étudiants utilisent lors d'activités d'apprentissage afin d'approfondir leurs connaissances (Krause, 2005). Cela inclut la participation en classe ainsi que la qualité de la prise de notes, de l'étude et des différents travaux ou devoirs.



MÉTHODOLOGIE

Afin de récolter des informations en lien avec le sujet, deux questionnaires ont été créés. Le premier questionnaire était destiné aux élèves. Il a été publié sur le Google Classroom de deux groupes d'élèves de quatrième secondaire d'une école publique et 39 élèves y ont répondu. Il a été confectionné à la suite de la lecture de plusieurs articles, dont un portant sur

l'impact de la relation enseignant-élève, des connaissances de l'enseignant et de ses habiletés d'enseignement sur des élèves du secondaire en prenant en considération leur niveau de motivation (Farmer, 2018). Ainsi, en prenant en considération le sondage mentionné dans l'article de Farmer, huit questions et énoncés ont été créés. Tout d'abord, les élèves étaient invités à noter leur niveau de motivation (très bas, bas, moyen, élevé, très élevé). Puis, ils devaient, à l'aide d'une échelle de Likert, dire quelles qualités étaient importantes pour être un enseignant et indiquer la perception qu'ils avaient de leurs enseignants. La section des échelles de Likert contient six énoncés.

Les trois premiers énoncés ont été comparés afin de comprendre ce à quoi les élèves attendent d'un enseignant. Les trois autres nous ont permis de voir la relation entre leur perception de leurs enseignants et leur niveau de motivation. Finalement, les élèves étaient invités à mentionner ce qui leur donnait envie d'apprendre. Ils pouvaient choisir entre un enseignant qui connaît parfaitement sa matière, un enseignant autoritaire ou avoir une bonne relation avec leur enseignant. Une case leur permettait d'ajouter un élément si aucun des choix ne leur convenait.

Le deuxième questionnaire, lui, était destiné aux enseignants. Il a été partagé sur un groupe Facebook réservé aux enseignants de Québec et 10 d'entre eux y ont répondu. Ce sondage comportait cinq questions. D'abord, les enseignants devaient dire s'ils considéraient avoir une bonne relation avec leurs élèves. Puis, ils étaient invités à indiquer leur préférence entre une gestion de classe impeccable, une maîtrise totale de leur matière ou être en mesure de créer des liens solides avec tous leurs élèves. Cette question nous a permis de créer différents profils d'enseignants et de comparer leurs réponses au sondage. Par la suite, ils devaient dire s'ils étaient en accord ou non avec des affirmations qui nous ont permis d'analyser l'effet d'une bonne relation enseignant-élève sur deux éléments importants à l'obtention d'un bon climat d'apprentissage : la gestion de classe et le niveau de motivation des élèves. Ils étaient aussi invités à expliquer leur réponse s'ils le désiraient. Finalement, ils devaient répondre à une question

ouverte leur permettant de s'exprimer davantage quant à l'influence de la relation enseignant-élèves sur le climat d'apprentissage. Grâce à ce deuxième questionnaire, il a été possible d'obtenir l'opinion de plusieurs enseignants à propos de l'influence de la relation enseignant-élèves sur le climat d'apprentissage.

RÉSULTATS

Afin de comparer les éléments soulevés dans les études et les données obtenues, nous devons analyser les résultats.

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES : LES QUALITÉS D'UN ENSEIGNANT

	Un enseignant doit maîtriser parfaitement sa matière	Un enseignant doit être autoritaire	Un enseignant doit avoir une bonne relation avec ses élèves
Fortement en désaccord	0%	0%	0%
En désaccord	2,4%	12,2%	0%
Neutre	7,3%	48,8%	2,4%
En accord	46,2%	36,6%	19,5%
Fortement en accord	43,6%	2,4%	78%

TABLEAU 1. LES QUALITÉS QU'UN ÉLÈVE RECHERCHE CHEZ UN ENSEIGNANT

En comparant les résultats des trois colonnes, une chose saute aux yeux : le nombre d'élèves fortement en accord avec le troisième énoncé. En effet, la relation enseignant-élève comporte 35.9% plus de votes que la deuxième position, la maîtrise de la matière. De plus, c'est le seul énoncé où aucun élève ne dit être en désaccord ou fortement en désaccord, donc, selon les élèves, la qualité la plus importante parmi les trois proposées est d'être en mesure de créer des liens avec ses élèves. Ces chiffres montrent l'importance accordée à la relation enseignant-élèves par les élèves et viennent appuyer les résultats des études qui indiquent qu'il y a une corrélation entre cette relation et la motivation ainsi que l'engagement des élèves (Virat, 2016).

	En général, mes enseignants ont une bonne maîtrise de la matière	En général, mes enseignants utilisent les bons moyens pour favoriser ma compréhension	En général, j'ai une bonne relation avec mes enseignants
Fortement en désaccord	2,4%	4,9%	2,4%
En désaccord	7,3%	9,8%	4,9%
Neutre	12,2%	29,3%	34,1%
En accord	70,7%	56,1%	53,7%
Fortement en accord	7,3%	0%	4,9%

TABLEAU 2. LA PERCEPTION QU'ONT LES ÉLÈVES DE LEURS ENSEIGNANTS

Bien que les élèves signalent qu'avoir une bonne relation avec leur enseignant est primordial, ce n'est pas ce qui arrive en classe. En effet, alors que 97.4% des répondants croient qu'un enseignant doit avoir une bonne relation avec ses élèves, ce n'est le cas que pour 58.9% des participants. En comparant les deux résultats, nous remarquons que 38.5% des élèves n'ont pas la relation qu'ils souhaiteraient avoir avec leur enseignant.

En ce qui concerne l'école, mon niveau de motivation est...
39 réponses

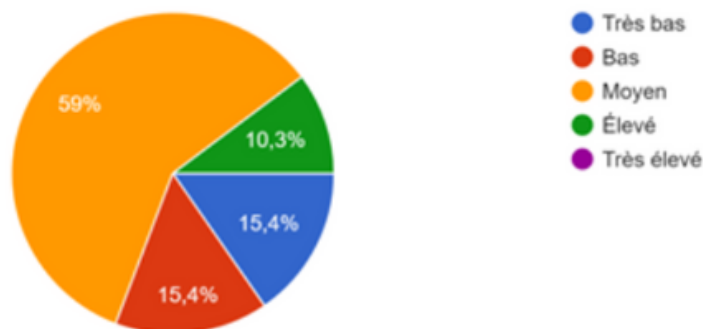


FIGURE 1. LE NIVEAU DE MOTIVATION DES ÉLÈVES

Cette figure montre que 69,3% des élèves ont un niveau de motivation neutre ou élevé, alors que 30,8% d'entre eux ont un niveau de motivation bas ou très bas. En comparant ces résultats à ceux de l'énoncé En général, j'ai une bonne relation avec mes enseignants, nous remarquons des statistiques similaires. En effet, le 30,8% d'élèves ayant un niveau de motivation bas est près du 38,5% de répondants n'ayant pas la relation souhaitée avec leur enseignant. Cette comparaison reflète les propos de Hascher et Hagenauer (2010). Ils mentionnent que l'absence d'une relation enseignant-élèves saine peut être un facteur de manque de motivation. Ainsi, nous pouvons confirmer, tout comme Barile et al. (2012), que cette relation est aussi un facteur important dans la protection contre le décrochage scolaire. Effectivement, étant donné que nous avons affirmé la corrélation entre le niveau de motivation et la qualité de la relation enseignant-élèves, nous pouvons imaginer que la majorité des élèves ayant indiqué avoir un niveau de motivation très bas (15,4%) n'ont pas une relation satisfaisante avec leurs enseignants. Si nous mettons côte à côte ce résultat et le taux de décrochage scolaire au Québec qui était de 13,5% en 2019-2020 (Gouvernement du Québec, 2023), nous remarquons qu'il n'y a que 1,9% de différence. Il est donc fort probable qu'un grand nombre de décrocheurs fasse partie des élèves ayant un niveau de motivation très bas.

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES : CE QUI DONNE ENVIE D'APPRENDRE

Ce dernier point du sondage a comme objectif de répondre à une question universelle en enseignement : comment puis-je faire en sorte que mes élèves soient motivés? Que puis-je faire pour qu'ils aient envie d'apprendre?



J'ai envie d'apprendre lorsque...
39 réponses



FIGURE 2. LA SOURCE DE MOTIVATION DES ÉLÈVES

Le graphique indique que 74,4% des élèves ont envie d'apprendre lorsqu'ils ont une bonne relation avec leur enseignant. À ce résultat, nous pourrions ajouter *quand il est drôle* (2,6%), *J'ai une bonne relation avec mon enseignant et mon enseignant maîtrise parfaitement sa matière* (2,6%), *1 et 3* (2,6%) et *Il a de l'énergie et est motivant* (2,6%). La somme de ces réponses est de 87,8%. Cela signifie que, pour 87,8% des élèves, le contact humain est plus important qu'avoir un enseignant qui maîtrise parfaitement sa matière ou qui est principalement une figure d'autorité. Ces données soulignent donc la corrélation entre la motivation (l'envie d'apprendre) et la relation qu'un élève entretient avec son ou ses enseignants. Nous pouvons donc affirmer, comme mentionné par You et Sharkey (2009), qu'une bonne relation enseignant-élèves favorise le développement de la motivation intrinsèque, car, étant donné que l'élève a envie d'apprendre, il cherche à obtenir une satisfaction personnelle.

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Les résultats du questionnaire envoyé aux élèves démontrent clairement qu'ils accordent une grande importance à la relation construite avec leurs enseignants. Cependant, qu'en est-il du côté de ces derniers ?

Je considère avoir une bonne relation avec mes élèves
10 réponses



FIGURE 3. LA PERCEPTION QU'ONT LES ENSEIGNANTS DE LEUR RELATION AVEC LEURS ÉLÈVES



Je préférerais...
10 réponses

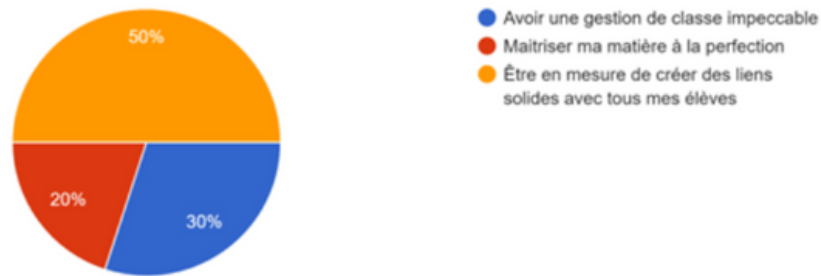


FIGURE 4. LE PROFIL DES ENSEIGNANTS QUESTIONNÉS

Tout comme pour les élèves, les enseignants semblent prioriser la relation enseignant-élèves. Ce graphique nous aide à créer un portrait plus réaliste de la situation. En effet, la *Figure 2* indique que 100% des enseignants croient avoir une bonne relation avec leurs élèves, mais seulement 58,9% des élèves sont d'accord (Tableau 2). La *Figure 3* est plus réaliste, car elle démontre que 50% des enseignants priorisent la création de liens solides avec leurs élèves, ce qui est davantage similaire aux résultats du questionnaire adressé aux élèves (58,9%).

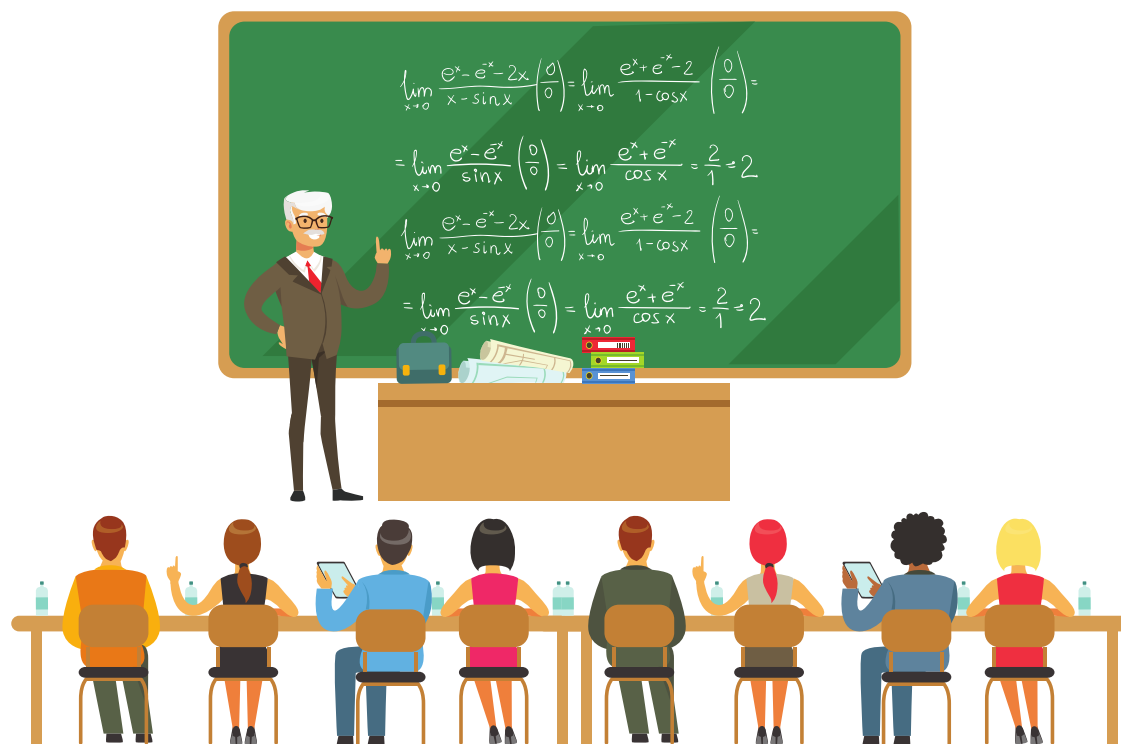
	Une bonne relation avec ses élèves facilite la gestion de classe	Un élève semble plus motivé lorsqu'il a une bonne relation avec l'enseignant
Fortement en désaccord	0%	0%
En désaccord	10%	0%
Neutre	10%	10%
En accord	10%	40%
Fortement en accord	70%	50%

TABLEAU 3. LES EFFETS DE LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVES SUR LES ÉLÈVES SELON LES ENSEIGNANTS

En ce qui concerne la gestion de classe, 80% des participants croient qu'une bonne relation enseignant-élèves facilite la tâche. Cependant, 10% des répondants sont en désaccord. Tout comme l'évaluation de l'effet de la relation enseignant-élèves sur les absences et les exclusions disciplinaires de Crosne et Elder (2004), les enseignants questionnés nous indiquent qu'il y a une corrélation entre la relation qu'ils ont avec leurs élèves et le comportement de ces derniers. En effet, une bonne relation enseignant-élèves diminue la quantité de mauvais comportements, ce qui facilite la gestion de classe.

Ensuite, 90% des enseignants indiquent que les élèves semblent plus motivés lorsqu'ils ont une bonne relation avec eux. À cet énoncé, aucun participant ne dit être en désaccord ou fortement en désaccord. Bien que les enseignants ne puissent pas être certains du niveau de motivation de leurs élèves, ce résultat démontre ce qu'ils ressentent et perçoivent. Ces chiffres viennent appuyer les dires de Sharkey et You (2009) en ce qui concerne l'influence positive d'une relation enseignant-élèves saine sur la motivation des élèves.

Finalement, les enseignants ont répondu à la question suivante : selon vous, y a-t-il un lien entre la relation enseignant-élèves et le climat d'apprentissage? Pourquoi? Selon tous les enseignants questionnés, oui, il y a un lien entre la relation enseignant-élèves et le climat d'apprentissage. La notion de respect est revenue à plusieurs reprises. Si l'élève se sent respecté, il respectera son enseignant et se sentira plus à l'aise en classe. Cela favorise la participation et l'intérêt que peuvent porter les élèves au cours. Dans le cas contraire, l'élève n'aura pas envie de faire des efforts et de participer. Donc, selon les participants, la relation enseignant-élèves influence la motivation, l'engagement et le climat d'apprentissage.



CONCLUSION

Les résultats de l'analyse des questionnaires nous permettent de mieux comprendre comment les élèves et les enseignants perçoivent leur relation et comment elle influence le climat d'apprentissage. En effet, ils montrent que les élèves recherchent des enseignants avec qui ils peuvent avoir une bonne relation, car une relation solide est un excellent facteur de motivation et d'engagement. Aussi, le questionnaire rempli par les enseignants fait ressortir l'importance de la création d'un lien avec leurs élèves. Les deux partis sont en accord quant au rôle primordial que joue la relation enseignant-élèves dans l'apprentissage des jeunes et les données obtenues concordent avec les résultats de recherches. Maintenant, nous connaissons le rôle crucial que joue la relation enseignant-élèves dans la création d'un climat d'apprentissage réussi. Cependant, il pourrait être intéressant de se questionner quant aux meilleurs moyens de créer et maintenir cette relation. Une progression dans ce domaine ne pourrait qu'être bénéfique pour les enseignants ainsi que pour les élèves.

2023



UNIVERSITÉ
LAVAL

APPRENDRE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE

P. 96 - 104

Antoine Carrier

L'utilisation du numérique : une praTIC gagnate pour favoriser la réussite et la motivation scolaire ?

La perception des élèves et des enseignants

P. 105 - 114

Pénélope Chartrand

La coopération : un outil, pas un bibelot!

Comment favoriser la coopération entre les élèves du secondaire?

P. 115 - 123

Annabelle Grenon

Comment utiliser le Chromebook pour favoriser la motivation des élèves au secondaire ?

Données relevées en classe de français

P. 124 - 132

Joanie Lepage

Évaluer l'écriture à l'ère du numérique : un défi à relever !

P. 133 - 140

Simone Parent-Le Bourdais

La technologie en classe au sortir de la pandémie : sommes-nous à l'aube d'une révolution?

Utilisation actuelle des outils technologiques par les enseignants.

P. 141 - 149

Maxime Dubé

Les technologies de l'information et de la communication en classe de français

Qu'en pensent les élèves?

P. 150 - 158

Jean-Christophe Moreau

Le meilleur enseignement possible pour de meilleurs apprentissages

Enseignement explicite et utilisation des TIC pour favoriser le rendement scolaire des élèves

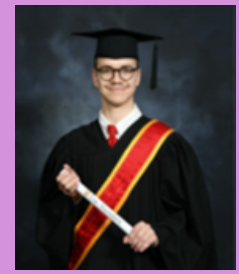
P. 159 - 166

Blanche Vézina

L'emploi d'outils numériques en classe : un avantage ou un inconvénient ?

Un regard sur les technologies de l'information et de la communication en éducation





L'utilisation du numérique : une praTIC gagnante pour favoriser la réussite et la motivation scolaire ?

La perception des élèves et des enseignants

À l'heure actuelle, les technologies numériques sont omniprésentes dans la société québécoise. Depuis déjà plusieurs années, elles se sont frayé un chemin dans les écoles des quatre coins de la province (Karsenti & Fievez, 2013). Différentes initiatives ont été mises sur pied à partir des années 1990, dont le programme PROTIC (Collège des Compagnons, s.d.), l'École éloignée en réseau (École en réseau, s.d.) et la généralisation des appareils électroniques portatifs dans les écoles. Dans le cadre de mes stages en enseignement secondaire, j'ai pris conscience que stimuler les élèves et les garder engagés dans leurs apprentissages constitue un défi de taille. Mes différentes expériences m'ont permis de constater que les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent être utilisées en classe de plusieurs façons pour favoriser la motivation et la réussite scolaire.

QUE DIT LA LITTÉRATURE ?

De plus en plus d'enseignants utilisent les TIC en classe pour réaliser différentes activités d'apprentissage et d'évaluation. Un des arguments les plus fréquemment évoqués à la fois par les enseignants à propos des outils numériques est qu'ils favorisent la motivation des élèves (CEST-Jeunesse, 2015). Dans une étude de 2020, plus de 90 % des enseignants interrogés sont d'accord avec l'affirmation selon laquelle les élèves sont plus motivés grâce à l'utilisation d'outils numériques (Cnesco, 2020). Pourtant, établir scientifiquement les effets de la technologie sur la motivation n'est pas aisé : « Le fait qu'un outil plaise aux élèves n'entraîne pas nécessairement une amélioration de la motivation et de l'engagement » (Cnesco, 2020).

Malgré cette croyance bien ancrée dans la société et dans le milieu scolaire, il nous est permis de nous questionner : les TIC contribuent-elles réellement à favoriser la motivation et la réussite scolaire des élèves ? Si oui, quelles sont les pratiques optimales ? À ce jour, les résultats de la recherche ne sont pas tranchés quant aux effets des pratiques d'enseignement faisant appel au numérique (OCDE, 2010). Il y a bien eu,



depuis plusieurs années, de nombreuses études sur les effets du numérique en classe, mais les méthodologies et les outils numériques utilisés varient grandement, ce qui conduit à des résultats nuancés, voire contradictoires (Poyet, 2009; Thibert, 2012).

RENFORCEMENT DES PRATIQUES CLASSIQUES : L'EXEMPLE DU TNI

Au Québec, nous avons assisté dans les dernières années à la généralisation des outils de diffusion, dont le Chromebook, la tablette et le TNI/TBI (Fluckiger, 2020). Attardons-nous un instant sur ce dernier, qui offre une panoplie de nouvelles possibilités. Amadiou & Tricot (2014) ont constaté que la projection d'animations ou de vidéos est efficace pour faire acquérir des savoir-faire ou pour exposer des notions trop complexes à enseigner à partir de textes ou d'images. L'utilisation du TNI à cet égard peut contribuer à une meilleure compréhension des élèves et donc à une meilleure réussite. Cependant, selon une étude de Kersenti (2016), l'utilisation du TNI est souvent limitée à l'exposition de contenu et sert de support pour enseigner de façon magistrale et transmissive, ce qui ne constitue pas une pratique optimale pour favoriser la motivation des élèves. Fluckiger et ses collègues (2016) donnent eux aussi l'exemple d'un enseignant qui utilise le manuel numérique plutôt que la version papier pour structurer et organiser davantage son cours de manière magistrale. Selon ces auteurs, cette utilisation n'entraîne pas d'effet motivationnel positif.



UTILISATION PAR LES ÉLÈVES

Selon certaines études, l'effet motivationnel de la technologie serait plutôt lié à l'utilisation par les élèves plutôt que par les enseignants (Jeunier et al., 2005). De cette façon, le numérique permettrait de se tourner vers un mode d'enseignement davantage centré sur l'élève, en augmentant son niveau d'activité (Boissière et al., 2013). À cet effet, l'une des utilisations les plus fréquentes du numérique en classe est liée à la recherche d'informations par les élèves (Boissière et al., 2013).



NOUVELLES POSSIBILITÉS

L'omniprésence des TIC offre de nouvelles possibilités en classe : effectuer des recherches sur le web, répondre à des questionnaires interactifs, naviguer sur des réseaux sociaux pédagogiques, accéder à des fichiers, prendre des photos, produire des montages vidéo, visionner des vidéos et accéder à des ressources en ligne comme un dictionnaire ou un livre audio (Deschênes & Parent, 2020; Cnesco, 2020). Selon Deschênes et Parent (2020), malgré toutes ces nouvelles possibilités d'utilisation, les effets positifs allégués dans certaines études sont à considérer avec prudence. Les auteures évoquent l'étude de Karsenti (2016) qui conclut que dans certains contextes, plus un élève utiliserait les nouvelles technologies à l'école, moins bons seraient ses résultats scolaires

(Deschênes & Parent, 2020). Il est donc souhaitable d'utiliser les TIC de manière ponctuelle et réfléchie plutôt que d'en faire une surutilisation en classe.

ÉLÈVES HDAA

L'utilisation du numérique a des effets positifs avérés sur la réussite scolaire des élèves HDAA. En effet, l'utilisation de logiciels de traitement de texte permet aux élèves souffrant de dysorthographe ou de dyslexie de mieux performer dans des travaux de rédaction, notamment en permettant une meilleure orthographe et une meilleure organisation des idées (Boissière et al., 2013; Cnesco, 2020). Concernant les élèves à risque, Karsenti et Collin (2011) ont étudié l'expérimentation de l'implantation massive d'équipements individuels mobiles dans une commission scolaire qui connaissait un fort taux de décrochage et ils ont conclu que cette mesure a contribué à une meilleure réussite des élèves et une diminution du décrochage scolaire.

EN BREF

Les auteurs dans la littérature sont unanimes sur le fait que la technologie à elle seule ne suffit pas à améliorer les résultats scolaires des élèves (Boissière et al., 2013). Ainsi, ce n'est pas le simple fait d'utiliser un outil numérique qui est bénéfique pour la motivation et la réussite, mais plutôt comment cet outil est utilisé pour réaliser diverses activités d'apprentissage et d'évaluation.

QUE DIT LA LITTÉRATURE ?

TIC, MOTIVATION ET RÉUSSITE SCOLAIRE : DÉFINITIONS

QUE SONT LES TICS?

L'acronyme TIC fait référence aux technologies de l'information et de la communication. Il s'agit d'une notion très large selon la définition de l'UNESCO : « Ensemble d'outils et de ressources technologiques permettant de transmettre, enregistrer, créer, partager ou échanger des informations » (ISU, 2009). Tout outil technologique pouvant se trouver en classe est considéré dans cette définition : manuel ou cahier numérique, tableau numérique interactif (TBI/TNI), projecteur, ordinateur, Chromebook, tablette, cellulaire, Internet, livre audio ou numérique, jeu, etc. (Fluckiger, 2020). Nous incluons également des applications ou logiciels divers, pouvant notamment servir pour l'étude, la gestion de classe, l'évaluation, l'accessibilité des apprentissages et la mutualisation (DANE, 2020).

LA MOTIVATION, FACTEUR CLÉ DE LA RÉUSSITE

Le concept de motivation est plutôt complexe à définir car il est composé de plusieurs dimensions : les perceptions de compétence de l'élève, les buts qu'il poursuit ainsi que la valeur qu'il accorde à l'apprentissage et à l'école en général (Vezeau et al., 2010). Pour Ryan et Deci (2017), la motivation est la force ou le moteur qui précède un comportement ou une action. Appliqué au contexte scolaire, on pourrait simplement la définir comme ce qui donne le goût ou la volonté de s'engager et de persister dans une tâche et plus largement dans ses apprentissages.

Fullan (2013) a démontré que la chute de la motivation est un phénomène majeur auquel sont confrontés plusieurs systèmes éducatifs dans le monde. Capter l'attention des élèves et susciter leur intérêt représente un défi colossal. Des chercheurs (Hepplestone et al., 2011; Boissière et al., 2013) soulignent le rôle que le numérique peut jouer à cet égard. Effectivement, une utilisation appropriée de la technologie permettrait d'éveiller l'intérêt et de renforcer l'estime de soi ainsi que le sentiment de compétence des élèves lorsqu'ils manipulent des outils numériques qu'ils maîtrisent.

ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE DANS TOUT ÇA?

La recherche démontre depuis plusieurs années que la motivation est un vecteur important de l'apprentissage et de la réussite des élèves (Fréchette-Simard et al., 2019). Il est donc essentiel de chercher à la favoriser le plus possible (Plante et al., 2013). Le concept de réussite scolaire est polysémique : il est défini différemment en fonction des paradigmes adoptés par les chercheurs (Laferrière et al., 2011). Pour certains auteurs, la réussite scolaire est le fait de réussir à acquérir et à intégrer des contenus enseignés par l'enseignant (Laferrière et al., 2011). Dans le cadre de cet article, nous définirons la réussite scolaire comme l'intégration effective de savoirs scolaires, que ce soit l'acquisition de connaissances ou la maîtrise de compétences disciplinaires. La réussite est mesurable par le biais d'évaluations administrées par l'enseignant, 60% constituant généralement la note de passage. Sous ce seuil, il est considéré qu'un élève n'a pas atteint la réussite.

Une fois les concepts bien définis, il convient de rappeler la question de recherche : les TIC contribuent-elles réellement à favoriser la motivation et la réussite scolaire des élèves? Si oui, quelles sont les pratiques optimales? Je m'intéresse donc aux meilleures façons d'utiliser les outils technologiques en classe pour favoriser le désir d'apprendre et l'acquisition effective de savoirs par les élèves.



MÉTHODOLOGIE

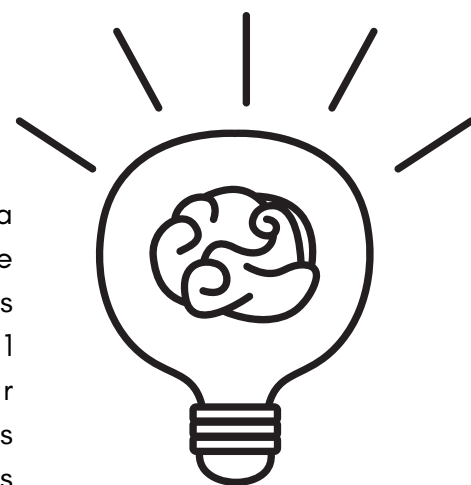
Sachant que l'idée que les TIC favorisent la motivation et la réussite des élèves est bien répandue dans la société et démontrée par plusieurs études, j'ai tenté de vérifier ce qu'en pensent les principaux intéressés de ma région, soit les élèves et les enseignants. Je m'intéresse donc à leur perception quant à l'utilisation du numérique en classe. D'abord, j'ai interrogé 74 élèves répartis dans trois groupes de secondaire 2 à ma charge dans le cadre du stage IV. Pour ce faire, j'ai créé un questionnaire Google Forms que j'ai administré à la fin de mon stage dans une école secondaire de la région de Québec. Les questions formant le questionnaire traitent de l'appréciation des activités d'apprentissage et d'évaluation, du type d'activité préféré et du niveau de motivation.

Ensuite, j'ai interrogé 10 enseignants de mon entourage, par le biais d'un autre questionnaire Google Forms. Ce sont des enseignants permanents, contractuels ou suppléants travaillant dans des écoles secondaires de la région de Québec. Le questionnaire comporte huit questions portant sur la fréquence d'utilisation des TIC, les outils utilisés, les qualités et défauts des TIC, leur préférence vis-à-vis des activités d'apprentissage et d'évaluation et leur point de vue par rapport à l'idée que les TIC favorisent la motivation et la réussite scolaire.

RÉSULTATS

QUESTIONNAIRE DES ÉLÈVES

Du questionnaire des élèves, il ressort une tendance générale : la majorité des élèves sont favorables à l'utilisation des TIC en classe et croient que cela influence positivement leur réussite. Parmi les éléments de mon enseignement les plus appréciés par les élèves, 21 élèves ont nommé un élément en lien avec le numérique, par exemple les activités sur le Chromebook, le visionnement de vidéos et de documentaires, les jeux de style Kahoot et les exercices interactifs. À la question inverse, qui concerne les éléments de mon enseignement les moins appréciés, une dizaine d'élèves me suggèrent de mobiliser davantage les TIC. Le type d'activité préféré des élèves montre de manière flagrante leur appréciation du numérique : 50 élèves ont nommé soit les quiz Kahoot, le visionnement de vidéos et de documentaires ou les exercices interactifs, en évoquant différentes raisons qui peuvent être résumées par les deux suivantes : « c'est moins ennuyant et plus facile » et « c'est une bonne manière de nous apprendre la matière tout en s'amusant ».



	Numérique	Classique
Nombre et pourcentage d'élèves	51 (69%)	23 (31%)
	66 (89%)	8 (11%)

**TABLEAU 1. TYPE D'ACTIVITÉ PRÉFÉRÉ D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES
(2 QUESTIONS FORMULÉES DIFFÉREMMENT)**

Comme en témoigne le tableau ci-dessus, le type d'évaluation préféré de l'immense majorité des élèves est « numérique » : exercices interactifs, examen numérique, vidéo/documentaire et Google Forms. Les élèves justifient leur préférence par les raisons suivantes : « c'est plus stimulant », « c'est moins stressant » et « j'obtiens des notes plus élevées ». Les quelques élèves ayant une préférence pour les activités classiques justifient leur point de vue en évoquant comme principale raison les problèmes techniques rencontrés avec les outils numériques.

La grande majorité des élèves (62) affirme avoir trouvé les évaluations « ni trop faciles, ni trop difficiles ». Considérant que la majorité des évaluations que j'ai administrées aux élèves dans le cadre de mon stage étaient sous forme numérique, on peut en conclure que mobiliser les TIC dans le cadre d'une évaluation ne la rend pas inévitablement plus facile ou plus difficile. La réussite scolaire des élèves n'est donc pas mise à mal par l'utilisation des TIC.

Une très grande majorité d'élèves (64) croit que j'ai réussi à garder les élèves motivés durant toute la durée de mon stage. Considérant que je mobilisais les TIC à chaque cours et compte tenu de l'appréciation favorable des outils numériques démontrée aux questions précédentes, il ne fait aucun doute que l'utilisation du numérique a contribué à garder les élèves motivés. Pour résumer leurs justifications, ils considèrent que l'utilisation des TIC permet de varier les approches et de rendre l'apprentissage plus amusant et plus motivant.

En somme, les élèves interrogés sont favorables à l'utilisation du numérique en classe pour différentes raisons, dont le plaisir, l'efficacité et la plus grande facilité. On peut conclure que, selon eux, l'utilisation des TIC pour réaliser différentes activités d'apprentissage et d'évaluation est associée à un niveau de motivation plus élevé et à une meilleure réussite scolaire. Cette perception est validée par différentes études. En effet, pour Collin (2013), il ne fait aucun doute que les TIC favorisent l'engagement et la motivation des élèves. Toutefois, le lien entre l'utilisation du numérique et la réussite scolaire est plus difficile à évaluer objectivement. Il faudrait administrer la même évaluation à deux groupes différents, qui performant habituellement de manière similaire, une sous forme classique et l'autre sous forme numérique. Cela ne fait pas partie de la méthodologie retenue dans le cadre de ce travail. Si on se penche sur la perception des élèves concernant l'utilisation des TIC pour améliorer leurs apprentissages et leurs résultats scolaires, on constate que plusieurs sont en accord :

Regarder des vidéos en lien avec la matière m'aidait à mieux comprendre la matière.

Les examens numériques [étaient] plus faciles et moins stressants.

Google Forms, c'est plus facile pour moi et j'obtiens des notes plus élevées.

QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS

Une tendance similaire est observable parmi les réponses des enseignants : ils ont une perception favorable de l'utilisation des TIC en classe et croient en leur effet positif sur la motivation et la réussite des élèves. Sur les dix répondants, neuf affirment utiliser les TIC à « tous les cours » ou « presque à tous les cours ». Parmi les outils numériques utilisés en classe, neuf répondants mentionnent le TBI/TNI, huit mentionnent le Chromebook ou l'ordinateur portable, quatre mentionnent la tablette et un mentionne le cellulaire.

Parmi les qualités et les avantages des TIC évoqués par les enseignants, on trouve le grand nombre de possibilités offertes par les TIC, dont l'accès à plus de ressources sur le web, le travail collaboratif, la facilité de partage des documents, la diversification des activités ainsi que l'utilisation de logiciels et de sites pédagogiques. Une enseignante affirme que l'utilisation du dictionnaire en ligne Usito est « révolutionnaire » pour ses élèves HDAA. D'autres enseignants utilisent les TIC pour leur efficacité, par exemple pour avoir accès à l'information rapidement, pour offrir une rétroaction simultanée ou encore pour faire du modelage. Comme le dit un répondant, les enseignants doivent utiliser la technologie pour « faire des choses que les outils classiques ne permettent pas », sans quoi l'utilisation du numérique perd sa pertinence. Ce constat va dans le même sens que les idées de plusieurs auteurs (CEST-Jeunesse, 2015; Deschênes, 2021).

Deux enseignants mentionnent qu'il est difficile de contrôler ce que les élèves font sur leur appareil électronique et que le risque de plagiat est accru par rapport aux outils classiques. Cela se compare aux études de Deschênes et Parent (2020) ainsi que Karsenti et Fievez (2013) qui ont observé qu'en raison de l'effet de distraction, l'utilisation des appareils électroniques pouvait nuire à l'apprentissage des élèves et ajouter des défis supplémentaires en gestion de classe. Dans un rapport du CSÉ (2020), la technologie est vue comme néfaste à l'apprentissage par certains enseignants, car elle facilite le plagiat. Certes, le plagiat peut permettre à l'élève de réussir son examen, mais cela ne lui permet pas d'atteindre la vraie réussite scolaire ni de faire montre du développement réel de ses compétences.

Aux yeux des enseignants interrogés, les différents avantages des TIC contribuent à favoriser la motivation et la réussite de leurs élèves. Ils affirment que les TIC sont « plus motivants pour les élèves », que « cela suscite davantage l'intérêt » et que « ça fait changement de l'enseignement magistral ».

À la question explicite « Selon vous, l'utilisation des TIC peut-elle favoriser la motivation des élèves? », les répondants sont unanimes. En effet, les dix enseignants interrogés ont répondu à la question à l'affirmative. Certains font ressortir le lien avec le sentiment de compétence :

Certains élèves ont de la facilité avec les TIC. Ça renforce leur sentiment de compétence.

L'utilisation des TIC leur permet de devenir compétents avec cette technologie et d'être plus efficaces (sentiment d'efficacité et de compétence).

D'autres évoquent le plaisir ressenti lors de l'utilisation du numérique :

Plusieurs sites et logiciels sont plaisants à utiliser et rendent l'apprentissage plus dynamique et varié.

Les élèves adorent travailler avec des outils technologiques. Ils ont moins l'impression de travailler.

Finalement, concernant le lien entre l'utilisation des TIC et la réussite scolaire, un seul enseignant affirme ne pas croire que les TIC aient une influence sur la réussite des élèves. Les neuf autres avancent différentes raisons pour justifier leur opinion favorable :

La réussite scolaire vient de la motivation et si l'utilisation des TIC favorise la motivation, certains jeunes peuvent mieux réussir.

Combiner amusements et apprentissages favorise l'engagement de l'élève à son rythme donc ultimement sa réussite.

Les TIC ne sont pas le seul facteur pour faire la différence entre un échec et une réussite, mais si elles permettent de favoriser la motivation des élèves, elles peuvent certainement avoir un impact sur leur réussite.



CONCLUSION

En guise de conclusion, l'idée que les TIC favorisent la motivation et la réussite des élèves ne fait pas consensus dans la littérature. Plusieurs études effectuées dans les dernières années arrivent à des résultats contradictoires. Les enseignants et les élèves interrogés dans cette recherche ont majoritairement une perception favorable de l'utilisation des TIC en classe et sont d'avis que les TIC permettent bel et bien de favoriser la motivation et la réussite scolaire, notamment en suscitant l'intérêt, en rendant les tâches moins stressantes, plus amusantes et plus faciles, en développant l'autonomie et le sentiment de compétence, en donnant accès à des ressources en ligne et en offrant des rétroactions rapides. Plusieurs chercheurs arrivent à des résultats similaires. Comme une perception est subjective, il serait pertinent d'évaluer objectivement l'influence des TIC sur la motivation et la réussite scolaire, tel que suggéré précédemment. Pour obtenir les effets positifs évoqués par la littérature, mes élèves et mes collègues, les TIC doivent être utilisées de manière réfléchie, ciblée et ponctuelle (CEST-Jeunesse, 2015). Ce n'est pas leur simple utilisation par l'enseignant qui est bénéfique. Au contraire, les situations d'enseignement-apprentissage doivent placer l'élève au centre de l'action et lui faire manipuler des outils numériques qui apportent une plus-value. Je tiens à rappeler que le fait que les élèves semblent captivés par les TIC ne signifie pas pour autant que leur motivation réelle, soit leur engagement à long terme dans leurs apprentissages, ainsi que leur réussite soient favorisées. La réussite scolaire est beaucoup plus complexe que le simple fait d'intégrer à la tâche un cellulaire ou un ordinateur. Je conclus donc en invitant les enseignants à diversifier leurs approches pédagogiques, à varier les activités d'apprentissage et d'évaluation et à utiliser les TIC en classe avec parcimonie.



La coopération : un outil, pas un bibelot!

Comment favoriser la coopération entre les élèves du secondaire?

INTRODUCTION

J'enseigne au Collège des Compagnons dans le PROTIC, un programme qui, s'inscrivant dans le courant socioconstructiviste, place les élèves au centre de leurs apprentissages par le biais de projets coopératifs, complexes et interdisciplinaires. Les élèves possèdent tous un ordinateur, qui constitue leur principal outil de travail, et sont installés dans des locaux pourvus d'îlots de quatre chaises, qui se distinguent des traditionnels pupitres souvent placés en rang d'ognon. Je vous invite à consulter le site du programme si vous désirez obtenir davantage d'informations à son sujet¹. Le travail coopératif est au cœur du PROTIC et se voit facilité par plusieurs ressources et par différents facteurs. J'ai donc interrogé des enseignant·es du programme pour tenter de mettre en lumière les conditions les plus importantes, selon elleux, menant à une coopération efficace entre les élèves, et ce, dans le but d'aider d'autres enseignant·es au secondaire à mettre en place un environnement propice à l'apprentissage coopératif en classe. J'ai finalement tenté de synthétiser ce que la recherche soutient à l'égard de la pédagogie coopérative, et d'établir des corrélations entre elle et les conditions préconisées par les enseignant·es du PROTIC.

PROBLÉMATISATION

Depuis le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, la notion de coopération devient prépondérante et les enseignant·es sont encouragés - par le biais, notamment, de leur formation continue et/ou de leur programme de formation universitaire - à regrouper les élèves pour qu'ils réalisent différentes tâches. Le travail d'équipe n'est cependant pas une nouveauté, et même avant le changement de paradigme, des enseignant·es faisaient travailler ensemble leurs élèves. Or, « bien que l'interaction entre [des] individus soit le point de départ de la coopération, le simple fait de placer les élèves en équipe est loin de garantir » (Plante, 2007) une coopération. Il m'est donc apparu important, d'abord, de définir avec précision le terme *coopération*, d'établir, ensuite, en quoi la coopération entre les élèves est pertinente, et finalement, de déterminer quelles sont les conditions qui en favorisent l'efficacité en classe.

D'abord, comme le mentionne Reverdy (2016), la définition des termes liés à la pédagogie coopérative ne fait pas l'unanimité chez les différent·es chercheur·ses s'y intéressant ce qui donne lieu à une nomenclature amphigourique dans les écrits scientifiques.

Dans le cadre de cet article, le terme *coopération* a été choisi pour désigner une tâche réalisée conjointement par deux élèves ou plus, dont l'aboutissement exige un investissement commun et réciproque des membres d'une équipe. Autrement dit, la coopération dont il est question ici s'oppose à tout travail dont les différentes parties sont réalisées individuellement par les membres d'une équipe, puis raboutées pour constituer la production finale attendue.

L'approche coopérative a été largement définie par les chercheur·r·ses et j'ai retenu la définition de Gaudet (1998), sur laquelle Phiv (2016) s'appuie également dans son mémoire sur la coopération :

“

[...] la coopération en éducation est une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à de petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacune et chacun à la tâche (Gaudet, 1998, p.3).

”

L'objectif commun aux membres d'une équipe ainsi que le rassemblement de leurs efforts et de leurs ressources internes sont effectivement des concepts clés de la coopération (Gamble, 2002).

LES CONDITIONS POUR COOPÉRER : CE QUE LA RECHERCHE EN DIT

On dégage en outre cinq conditions (Plante, 2012) nécessaires à l'émergence d'une coopération en classe :

1 - L'interdépendance positive

Souvent présentée comme le cœur de la coopération (Phiv, 2016), l'interdépendance positive correspond à l'établissement d'un but commun aux membres d'une équipe, qui rend la réussite de l'un·e conditionnelle à la réussite de l'équipe.

2 - La responsabilité individuelle

La responsabilité individuelle correspond à la perception d'être responsable de ses apprentissages et au sentiment que sa propre contribution est essentielle à l'atteinte de l'objectif commun (Phiv, 2016). Il importe que les élèves comprennent qu'ils ne peuvent pas miser uniquement sur le travail de leurs pairs pour accomplir la tâche.

3 - La promotion des interactions

La promotion des interactions renvoie au renforcement, voire à la démonstration, - par l'enseignant·e - des comportements positifs se manifestant entre les membres d'une équipe qui développe un lien de confiance, notamment l'entraide, l'encouragement, la rétroaction constructive et la validation (Reverdy, 2016).

4 - Les habiletés sociales ou coopératives

Pour garantir le bon fonctionnement de la coopération en classe, différents comportements relationnels doivent être adoptés par les élèves, notamment « [le] leadership, [la] prise de décision, [la] gestion des conflits [et la] communication efficace » (Plante, 2012). Comme plusieurs avant elle, Plante (2012) rappelle que ces habiletés sociales doivent faire l'objet d'un enseignement explicite, au même titre que des notions théoriques.

5 - Les processus de groupe

Les processus de groupe correspondent à l'évaluation de la contribution des pairs ainsi qu'à l'autoévaluation de son propre travail dans le cadre d'un projet coopératif. Les élèves doivent donc apprendre à offrir et à recevoir des rétroactions constructives liées à leur implication dans une tâche coopérative pour améliorer leur façon de travailler en équipe.

LES EFFETS DE LA COOPÉRATION

Par ailleurs, Plante (2012), qui a recensé les retombées positives de l'apprentissage coopératif en étudiant la littérature produite à ce sujet depuis les années 1980, a établi trois catégories d'effets : sur le rendement scolaire, sur les attitudes scolaires et sur les habiletés sociales et relationnelles.

Les effets sur le rendement scolaire

Dans le cadre d'un milieu d'apprentissage coopératif, systématiquement placé en comparaison avec « un environnement compétitif ou individualiste » (Plante, 2012), qui coïncide bien souvent avec une approche magistrale associée au paradigme de l'enseignement, il en ressort que les élèves obtiennent de meilleurs résultats académiques.



Les effets sur les attitudes scolaires

La coopération procure aux élèves « un ensemble d'attitudes et perceptions scolaires plus positives » (Plante, 2012), notamment l'engagement et l'effort fourni à l'égard des tâches scolaires, la motivation à apprendre et l'estime de soi. On remarque donc un plus grand engagement dans les tâches scolaires ainsi qu'une motivation intrinsèque chez les élèves qui travaillent en coopération.

Les effets sur les habiletés sociales et relationnelles

Il a été démontré que l'approche coopérative, toujours observée parallèlement à un environnement d'apprentissage individualisé et compétitif, favorise le développement de relations plus positives entre les élèves ainsi que de « comportements prosociaux accrus » (Plante, 2012). L'approche coopérative a d'ailleurs l'avantage de permettre non seulement le développement de compétences académiques, comme le calcul algébrique ou l'écriture d'un texte narratif, mais aussi le développement systématique de compétences dites transversales qui ne sont pas rattachées à une discipline scolaire, par exemple, la communication, la résolution de problème et la créativité (Reverdy, 2016).

Bref, les retombées extrêmement positives de l'approche coopérative en classe ne sont plus à démontrer, puisqu'elle a fait ses preuves depuis plusieurs décennies, et ce, dans différents milieux d'apprentissage y compris au secondaire, ainsi que sur différents plans : sur le rendement académique, sur les attitudes scolaires ainsi que sur les habiletés sociales et relationnelles.



MÉTHODOLOGIE

Vingt-deux enseignant·es du PROTIC ont répondu à un questionnaire portant sur les conditions favorisant la coopération entre les élèves. Ledit questionnaire comportait principalement des réponses à court développement et des questions de classement. À partir de leurs réponses, j'ai tenté d'établir une sorte de hiérarchisation des conditions selon le degré d'importance que les enseignant·es y attachent. J'ai ensuite cherché à valider ou invalider le bienfondé de ces conditions à l'égard des écrits scientifiques.

RÉSULTATS

Tableau 1

Réponses à la question 3 : Pour favoriser une coopération efficace et productive entre nos élèves, il faut...

Conditions nommées par les enseignant·es	Nombre d'occurrences
Complexifier les tâches (interdépendance positive)	11
Modéliser/encadrer	9
Communiquer sainement/efficacement	4
Apprendre à se connaître (en apprentissage, droit à l'erreur)	3
Fournir des outils divers aux élèves	2
Responsabiliser	1

Note. Les enseignant·es pouvaient nommer plusieurs conditions, ce qui explique le nombre total d'occurrences plus élevé que le nombre de répondant·es.

Les réponses aux questions 3 (Tableau 1), 4 (Tableau 2), et 7 (Tableau 3), du questionnaire se sont révélées les plus intéressantes. La question 3 (Tableau 1) invitait les enseignant·es à nommer par elleux-mêmes les conditions permettant aux élèves de coopérer efficacement en classe, alors que la question 7 (Tableau 3) leur imposait d'emblée différentes conditions qu'ils devaient classer selon leur degré d'importance. Quant à la question 4 (Tableau 2), elle cherchait à déterminer quelles conditions spécifiques facilitent la coopération des élèves au PROTIC.

INSTAURATION D'UN CLIMAT POSITIF

D'entrée de jeu, il en ressort qu'aucun·e enseignant·e n'a fait mention de l'instauration d'un climat d'apprentissage positif dans la question 3 (Tableau 1), alors que cette condition se retrouve première sur le podium à la question 7 (Tableau 3). Cette condition ne me semble donc pas moins essentielle pour les enseignant·es du PROTIC, mais bien implicite, voire tenue pour acquis. À cet égard, Gamble (2002) soutient que les élèves doivent interagir entre elleux « dans un esprit d'entraide et de solidarité [en s'assurant] que chaque membre du groupe se sent [accueilli·e] et [respecté·e] dans ce [qu'iel] est comme personne, avec ses talents et ses limites » (Gamble, 2002, p.198). Dans un environnement bienveillant, les élèves se sentent plus à l'aise de partager leurs idées, de prendre des initiatives et même de commettre des erreurs.

Bref, l'instauration d'un climat de classe sécuritaire et égalitaire est une condition essentielle pour favoriser la coopération entre les élèves au secondaire, et les enseignant·es du PROTIC le confirment.

COMPLEXITÉ DE LA TÂCHE ET INTERDÉPENDANCE POSITIVE

Tableau 2

Réponses à la question 4 : *Au PROTIC, la coopération est facilitée par...*

Conditions nommées par les enseignant·es	Nombre d'occurrence
L'organisation spatiale de la classe	11
Les pratiques pédagogiques des enseignant·es	9
Le contexte d'apprentissage/l'essence du programme	8
Les outils technologiques (1 ordinateur par élève)	7
La nature des tâches/les différents projets	6
Les divers outils mis à la disposition des élèves	5



La création d'une tâche assez complexe et nécessitant l'interdépendance positive entre les élèves est la condition ayant été mentionnée le plus grand nombre de fois (11) par les enseignant·es à la question 3 (Tableau 1), et celle qui occupe la deuxième place sur le podium à la question 7 (Tableau 3). En effet, « la coopération nécessite [...] de proposer des tâches dont le travail en équipe de deux ou plusieurs, plutôt que sous forme individuelle, est justifié » (Plante, 2012). Toutefois, dans la pratique courante, il arrive bien souvent que les tâches soient conçues comme un simple puzzle : ses différentes parties sont réalisées individuellement par les membres de l'équipe, puis raboutées. Ainsi, la nature complexe et interdépendante des tâches constitue un facteur déterminant pour permettre à la coopération d'opérer en classe. Comme le PROTIC s'inscrit dans le courant socioconstructiviste, les projets constituent un facteur facilitant la coopération entre les élèves, étant donné qu'ils sont, pour la plupart, à la fois complexes, authentiques et significatifs, et c'est d'ailleurs la troisième condition nommée le plus grand nombre de fois par les enseignant·es à la question 4 (Tableau 2). Ajoutons que les enseignant·es du programme coopèrent entre eux à la création de ces tâches complexes.

Tableau 3

Réponses à la question 7 : *Classez les conditions suivantes de la plus importante à la moins importante pour optimiser la collaboration entre les élèves.*

Conditions	Ordre d'importance (moyenne)
Instaurer un climat d'apprentissage positif	1
Concevoir des tâches nécessitant l'interdépendance positive (complexité)	2
Enseigner explicitement aux élèves comment collaborer (communication)	3
Organisation spatiale de la classe amovible/favorisant les échanges	4
Au terme d'un projet collaboratif : autoévaluation des élèves et évaluation par les pairs	5
Former des équipes de travail stratégiques (expert·es avec novices)	6
Donner accès aux élèves à des ressources technologiques	7

Note. 1 = la plus importante. 7 = la moins importante.

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT·E

Une grande partie des répondant·es a fait mention du rôle primordial de l'enseignant·e dans un projet coopératif à la question 3 (Tableau 1), ou en a signifié l'importance à la question 7 (Tableau 3) en lui accordant la troisième place sur le podium. En effet, « les habiletés sociales liées au leadership, à la prise de décision, à la gestion des conflits, à la communication efficace et au développement de la confiance entre les membres de l'équipe doivent être clairement enseignées, au même titre que les contenus théoriques » (Plante, 2012, p.257). Évidemment, l'enseignement magistral de ces stratégies irait à l'encontre même de l'approche coopérative. On imagine difficilement un·e élève développant réellement sa capacité à communiquer ou à gérer des conflits en écoutant passivement son enseignant·e déblatérer en avant de la classe.

Pour mieux cerner le rôle de l'enseignant·e dans l'approche coopérative, la recherche véhicule l'idée d'une médiatrice ou d'un médiateur qui se situe entre les élèves et le savoir (englobant les savoirs, savoir-faire, savoir-être). Concrètement, l'enseignement de stratégies coopératives prend la forme de rétroactions régulières données aux élèves à l'égard de leurs pratiques coopératives. Cela peut se faire directement à l'intérieur d'un projet coopératif, ce qui permet aux élèves de poursuivre la tâche dans la bonne direction (Plante, 2012, p.171). Les rétroactions peuvent également être fournies à l'occasion « de jeux de rôle, où les élèves apprennent à s'écouter, se distribuent les tâches, se partagent les responsabilités, s'entraînent à formuler des questions » (Reverdy, 2016, p.24). La pertinence de ces jeux de rôles structurés a été démontrée dans le cadre de nombreuses études, et Reverdy (2016) offre une synthèse intéressante de leurs retombées positives :

[...] il a été constaté des discussions hors sujet plus fréquentes dans les groupes n'ayant pas fait l'objet d'une initiation à la coopération en groupe. [...] Une fois que les élèves sont entraîné·es et atteignent un certain niveau de maîtrise pour coopérer, c'est-à-dire une fois que les groupes ont résolu les difficultés à travailler ensemble, ils peuvent se concentrer sur la tâche en cours [...] et passent moins de temps à organiser le travail que les élèves qui n'ont pas eu de formation (Reverdy, 2016, p.24).

Bref, il importe de retenir que même si les enseignant·es, dans une approche coopérative, ne transmettent pas le savoir aux élèves comme dans une approche magistrale, iels jouent un rôle tout aussi actif, puisqu'à l'extérieur de la classe, iels travaillent de concert avec leurs collègues pour élaborer des tâches complexes et authentiques, et puisqu'en classe, iels encadrent les équipes de travail en leur fournissant des rétroactions constructives et modélisent des stratégies coopératives visant le développement de diverses compétences transversales.

ORGANISATION SPATIALE DE LA CLASSE

À la question 4 (Tableau 2), onze enseignant·es ont identifié l'organisation des locaux du PROTIC comme étant un facteur facilitant la coopération entre les élèves. En effet, les ilots de quatre chaises favorisent les interactions lors des projets d'équipe et limitent les pertes de temps pour coller des pupitres ensemble. Cependant, rien n'empêche à priori les enseignant·es travaillant dans des locaux possédant des pupitres traditionnels d'en repenser l'organisation et de disposer autrement les bureaux. Ces derniers pourraient demeurer en ilots de quatre pupitres, par exemple, pendant toute la durée d'un projet coopératif, ce qui limiterait les pertes de temps à chaque début de période. Cette idée s'applique dans la mesure où les mêmes élèves occupent un même local de classe, et où les autres enseignant·es - utilisant le même local, mais non concerné·es par le travail coopératif - acceptent cette nouvelle configuration du local.

(AUTO)ÉVALUATION, ÉQUIPES DE TRAVAIL ET TECHNOLOGIES

Les trois facteurs ci-dessus sont arrivés pratiquement ex aequo sur le podium de la question 7 (Tableau 3) qui, à titre de rappel, demandait aux enseignant·es de classer les conditions par ordre d'importance.

(Auto)évaluation

Les trois facteurs ci-dessus sont arrivés pratiquement ex aequo sur le podium de la question 7 (Tableau 3) qui, à titre de rappel, demandait aux enseignant·es de classer les conditions par ordre d'importance.

Équipes de travail

À la question 6 du questionnaire, qui invitait les répondant·es à signifier leur accord ou leur désaccord par rapport à différentes affirmations - près de la moitié des enseignant·es du PROTIC s'oppose à la formation stratégique d'équipes composées d'élèves « expert·es » et d'élèves « novices » dans un domaine ou dans une compétence. À cet égard, Olry-Louis (2011) distingue les interactions asymétriques de tutelle [composées d'élèves « expert·es » et d'élèves « novices »] et les interactions symétriques entre pairs », qui sont



caractérisées par une équivalence de compétences et de rôles, la tâche consistant à résoudre un problème à plusieurs. Ces interactions [dites symétriques], à la différence des [interactions asymétriques de tutelle], ne sont plus unidirectionnelles mais multidirectionnelles et les mécanismes d'apprentissage, supposés de même nature chez tous les sujets, sont conditionnés par les conduites de la coopération (Olry-Louis, 2011).

En d'autres mots, la coopération s'opère lorsque les membres d'une équipe sont mis·es sur un pied d'égalité. Ainsi, la formation d'équipes générant des interactions de tutelle (Olry-Louis, 2011) risque de placer l'élève dit·e novice dans un rôle passif, et de donner lieu à une forme d'enseignement magistral et transmissif au sein de l'équipe, ce qui ne correspond plus à de la coopération. Bref, les enseignant·es considèrent que ce mode de formation d'équipes n'est pas une condition essentielle à la coopération et la recherche le confirme.

TECHNOLOGIES

Rappelons que toutes les élèves du PROTIC possèdent leur propre ordinateur. Pourtant, l'accès à des ressources technologiques n'est pas considéré comme une priorité par les enseignant·es du programme pour favoriser la coopération entre les élèves. Certes, iels ont mentionné que les technologies la facilitaient, notamment par l'usage de certains logiciels qui permettent, par exemple, l'écriture coopérative d'un texte, mais l'accès aux technologies n'est pas jugé essentiel à l'acte de coopérer. D'ailleurs, dans la recherche sur l'approche coopérative, les technologies ne sont pas identifiées comme en étant une composante indispensable. Bref, elles peuvent être fort pratiques en contexte coopératif, mais elles n'en constituent pas un pilier, ce qui est une excellente nouvelle pour les milieux scolaires qui n'ont pas accès à des ressources numériques pour l'ensemble de leurs élèves.



CONCLUSION

En mettant en place les conditions nécessaires à sa réalisation en classe, la coopération peut être un outil précieux au développement de nombreuses compétences académiques et transversales. Cependant, la coopération n'est pas un bibelot, c'est-à-dire que la mise en action des élèves devenant responsables de leurs apprentissages n'accorde pas un rôle passif - voire décoratif - aux enseignant·es. Au contraire, iels sont chargé·es, hors de la classe, de co-élaborer des tâches complexes et signifiantes avec leurs collègues, et en classe, d'encadrer les élèves, de leur fournir des rétroactions constructives et de modéliser des stratégies pour apprendre à coopérer.

La coopération s'apprend : c'est vrai pour les élèves, et c'est aussi vrai pour nous, les enseignant·es. Il me paraît donc nécessaire de nous outiller et de nous entourer de différentes ressources - humaines (collègues enseignant·es, conseiller·ères pédagogiques, orthopédagogues, expert·es dans des domaines liés à nos projets, etc.) et matérielles (études et recherches sur l'approche coopérative, trousseaux et outils pédagogiques, etc.) pour aider les élèves à réaliser leur plein potentiel dans leurs travaux coopératifs.

La question de l'évaluation des compétences individuelles des élèves, à travers des projets coopératifs, demeure extrêmement pertinente, et constitue un défi majeur dans l'approche coopérative. Malgré tout, les retombées positives liées au travail d'équipe sont indéniables, et il ne reste qu'à espérer que davantage d'enseignant·es intègrent la coopération à leurs pratiques pédagogiques.





Comment utiliser le Chromebook pour favoriser la motivation des élèves au secondaire ?

Données relevées en classe de français

INTRODUCTION

Les adolescents sont captivés par les technologies. Il est rare de voir un élève dans une école sans son cellulaire à la main. Ce sont d'ailleurs 80 % des élèves du secondaire qui possèdent un téléphone intelligent au Québec (Netendances, 2020). Selon la Société canadienne de pédiatrie (2019), les adolescents de 12 à 17 ans passent sept heures et demie en moyenne devant les écrans. Cela regroupe la recherche d'informations, les réseaux sociaux, les jeux vidéo, la télévision, les utilisations scolaires comme les devoirs, etc. La pandémie de Covid-19 et son confinement ont particulièrement eu un effet sur le temps que les adolescents passent devant un écran. En effet, selon une étude de Netendances (2020), un écart entre 2019 et 2020 se fait remarquer, soit une augmentation de 13 % des élèves canadiens qui passent plus de 10 heures par semaine sur Internet. Les appareils électroniques étaient entre autres utilisés pour la communication par message, soit 65 % du temps, et les médias sociaux, à 58 % (Netendances, 2020). Sachant que les technologies de l'information et de la communication (TIC) deviennent omniprésentes dans notre société et qu'elles sont particulièrement utilisées par les adolescents, il semble pertinent de les exploiter en éducation pour rejoindre leur intérêt, pour sensibiliser les élèves aux possibilités qu'elles offrent et pour leur apprendre à utiliser ces outils de manière pédagogique. En tant que nouvelle enseignante au secondaire, il s'avère important de connaître la pertinence de l'utilisation de ces technologies, entre autres sur la motivation scolaire des élèves. Connaître comment les exploiter dans le but de favoriser l'implication et l'intérêt des élèves dans leur apprentissage est un incontournable pour les nouveaux enseignants comme moi.

PROBLÉMATISATION

La diplomation des élèves au secondaire est un enjeu d'envergure dans nos écoles québécoises. Surtout à la suite de la pandémie, une démotivation se fait remarquer. Pour l'année scolaire 2019-2020, 13,5 % des élèves de la province de Québec ont arrêté l'école avant même d'obtenir un diplôme d'études secondaires (Gouvernement du Québec, 2023). Pour les années scolaires 2020-2021 et 2021-2022 réunies, les chiffres liés aux sorties sans diplôme ni qualification provenant de 44 Centres de services scolaires (CSS) sont fort inquiétants. En effet, une hausse de 29 % d'individus de cette catégorie serait remarquée (Journal de Montréal, 2022). Ces chiffres resteront toutefois à être confirmés par le ministère de l'Éducation, mais il s'agit tout de même de bons indicateurs qui appellent à agir.



De plus, l'arrivée massive d'outils technologiques en classe était une question de temps, mais le confinement dû à la Covid-19 a accéléré le virage numérique. Effectivement, la plupart des CSS au Québec ont équipé tous leurs élèves d'un appareil numérique au cours de l'année 2020. Durant cette même année, le gouvernement du Québec a débloqué 150 millions de dollars pour équiper les écoles d'outils numériques (Radio-Canada, 2020). Totalisant un budget de 13,8 millions pour l'année scolaire 2020-2021, ce sont 33 264 appareils qui ont été distribués dans les écoles des CSS (Radio-Canada, 2020). Ainsi, la majorité des élèves du secondaire se sont approprié un Chromebook pour leurs études. Avec ce virage numérique, il devient incontournable d'apprendre les effets de l'utilisation du Chromebook en classe. Non seulement l'intégration de ces TIC peut favoriser la motivation des élèves de différentes façons, mais son utilisation permet également de développer une compétence transversale d'ordre méthodologique visant à exploiter ces technologies de manière appropriée (PFEQ, 2006). L'accessibilité au Chromebook en classe mène à changer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage afin d'intégrer ces TIC.

MOTIVATION SCOLAIRE : UN CONCEPT PLURIVOQUE

L'utilisation des TIC en classe a plusieurs bienfaits pour la motivation des élèves. Que ce soit des élèves en difficulté ou en réussite, ces technologies les stimulent et permettent de répondre à certains besoins d'élèves ayant un rythme différent (Pellerin, 2005). Spontanément, les jeunes sont plus intéressés par des tâches utilisant les technologies de l'information et de la communication et leur temps d'attention serait plus soutenu (Grégoire et al, 1996). L'usage des technologies par les jeunes mène à se poser plusieurs questions. Sur le plan pédagogique, les TIC semblent intéresser les élèves de diverses façons. Ainsi, il est juste de se poser la question suivante : comment utiliser le Chromebook pour favoriser la motivation des élèves au secondaire ? Les outils technologiques seraient, parmi tant d'autres, une piste de solution pour prévenir le décrochage scolaire (Robertson et al, 2005). Rappelons toutefois que pour l'instant, les TIC peuvent motiver les élèves dans le cadre d'une tâche, mais « il n'existe pas de différence significative au niveau de l'apprentissage » (Knoerr, 2005). Elles peuvent entre autres encourager les élèves dans leur développement d'aptitudes intellectuelles, contribuer à la collaboration entre élèves, stimuler les jeunes, susciter leur curiosité et procurer un sentiment d'autonomie chez l'utilisateur (Knoerr, 2005). À l'inverse, les TIC ont certaines limites quant à l'utilisation par les élèves, comme un manque de compétences requises, un désengagement cognitif et une diminution de la persévérance (Pellerin, 2005).

CADRE CONCEPTUEL

La motivation scolaire se définit comme étant un « phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 1999). Elle se sépare en trois facteurs distincts : la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence et la perception de contrôlabilité (Viau, 1998).



La perception de la valeur d'une activité est l'importance et l'intérêt qu'un élève porte à l'égard d'une tâche (Viau, 1998). Les jeunes doivent donc avoir un objectif relié à la réalisation d'une activité pour y voir une signification. Au secondaire, les élèves de niveau un et cinq perçoivent davantage la valeur des activités de lecture, d'écriture et d'expression orale en français. Cependant, la compétence « communiquer oralement » est celle qui semble la moins importante selon une recherche de Roland et Lefebvre (Viau, 1998).

La perception de sa compétence est « une perception de soi par laquelle une personne, avant d'entreprendre une activité [...] évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate » (Viau, 1998, p. 46). En d'autres termes, la vision qu'un élève a de réussir ou non une tâche avant même de l'avoir commencé a un effet sur sa motivation.

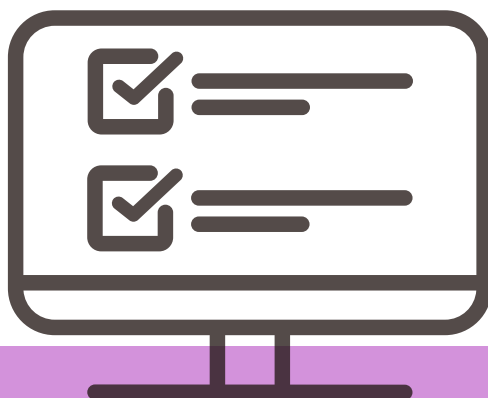
Finalement, la perception de contrôlabilité est définie comme « le degré de maîtrise que l'élève possède sur le déroulement et les conséquences des activités qu'on lui propose. Il attribue ainsi sa réussite ou son échec à des causes internes [...] ou externes » (Viau, 1995, p. 155). Ainsi, si un élève se sent en contrôle du résultat obtenu, il sera davantage motivé que si certains facteurs entrent en compte (fatigue, chance, intelligence, enseignant, etc.)

MÉTHODOLOGIE

Afin de recueillir des traces pour répondre à la problématique, un questionnaire Google Forms a été élaboré. Il est constitué de 39 questions à choix multiples. Ces dernières portent sur l'utilisation du Chromebook, la motivation des élèves ainsi qu'à certaines de leurs préférences. Il a été conçu afin d'analyser si les préférences des élèves quant à l'utilisation du Chromebook en classe ont réellement un impact sur leur motivation.

La collecte de données a eu lieu dans une école secondaire du Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries. 138 répondants de la 2^e à la 5^e secondaire ont montré leurs intérêts de l'utilisation du Chromebook par le biais du questionnaire.

Le choix des questions avait pour but de trouver un lien entre les différentes perceptions des élèves à l'égard de la motivation (perception de la valeur d'une activité, perception de sa compétence et perception de contrôlabilité). Ainsi, quatre questions servaient à identifier le type d'élèves et 31 questions ciblaient l'utilisation faite du Chromebook ainsi que l'impact sur la motivation des élèves. 84 répondants (63,6 %) étaient des élèves de 2^e secondaire et 48 en étaient de 3^e, 4^e et 5^e secondaire. La majorité des élèves étaient des filles (53,8 %).



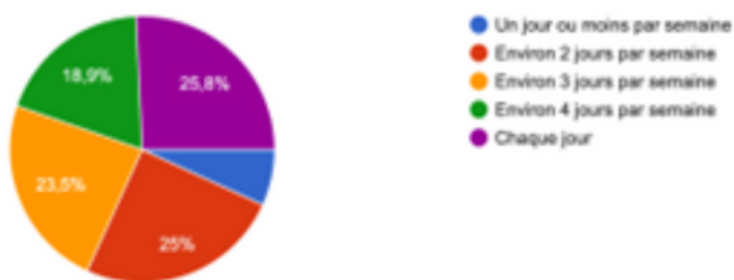
RÉSULTATS

Les recherches montrent que la plupart des élèves répondent en faveur à la question « aimes-tu l'école ? ». En effet, seulement 26 d'entre eux (19,7 %) ont répondu ne pas aimer beaucoup l'école ou ne pas aimer ça du tout. Cela signifie qu'environ 77 % des répondants sont neutres face à cette question ou aiment l'école. De plus, parmi tous les élèves sondés, 8,7 % pensent à arrêter l'école avant d'avoir un diplôme d'études secondaires (DES). 65,9 % des répondants ont mentionné ne jamais avoir pensé à arrêter l'école sans DES.

FIGURE 1

À quelle fréquence utilises-tu le Chromebook en classe ?

132 réponses

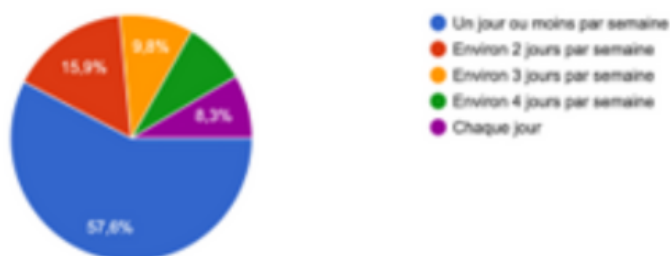


Pour continuer, les résultats indiquent que les élèves utilisent beaucoup plus le Chromebook à l'école qu'à la maison. Effectivement, comme représenté à la figure 1, 68,2 % ont répondu qu'ils utilisaient le Chromebook en classe trois jours ou plus par semaine et 25,8 % d'entre eux l'utilisent chaque jour. Cela signifie qu'au moins un enseignant par jour permet aux élèves d'utiliser les TIC en classe.

FIGURE 2

À quelle fréquence utilises-tu le Chromebook de manière pédagogique hors de la classe ? (Pour l'école à la maison)

132 réponses



Cependant, la Figure 2 montre que lorsqu'il est temps à la maison d'utiliser le Chromebook de manière pédagogique, 57,6 % des élèves ne l'utilisent qu'un seul jour ou moins par semaine, que ce soit par exemple pour des devoirs ou des leçons.

Pour continuer, toujours selon les répondants du questionnaire, les deux principales utilités favorites des élèves quant à l'utilisation du Chromebook sont l'accessibilité à plusieurs ressources en ligne (54,5 %) et sa rapidité (36,4 %).

LA PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE

D'abord, la perception de sa compétence se voit augmenter en utilisant le Chromebook en classe, puisque 69 % ont répondu trouver qu'ils apprenaient mieux avec cet outil. De plus, lorsqu'il leur est demandé s'ils se sentent meilleurs en réalisant un travail au Chromebook, 48,5 % des répondants sont neutres et 30,3 % sont favorables. Alors, parmi ceux ayant remarqué une différence dans leur compétence, la majorité se sent plus compétente lorsqu'ils utilisent un Chromebook pour la réalisation d'une tâche. Ce sont d'ailleurs plus de 99 % des répondants qui mentionnent avoir les habiletés requises pour utiliser le Chromebook. Cela ne soutient pas l'idée de Pellerin (2005) selon laquelle les élèves manqueraient de connaissances techniques quant à l'utilisation de certaines TIC. Toujours selon la perception de sa compétence, la figure 3 démontre que la majorité des répondants (50,7 %) mentionnent faire de meilleurs travaux lorsqu'ils sont réalisés à l'aide des TIC.

FIGURE 3

Je fais de meilleurs travaux en utilisant un Chromebook.
132 réponses



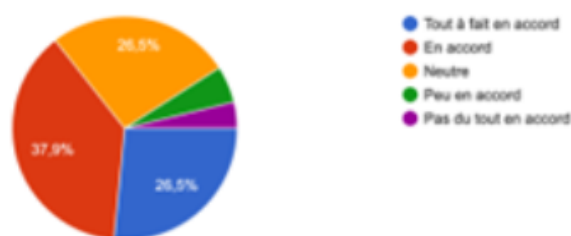
La perception de la compétence des élèves aurait donc tendance à augmenter lorsqu'ils utilisent les TIC. Explorant ces technologies depuis longtemps et étant déjà habiles avec celles-ci, cela pourrait expliquer pourquoi ils se sentent compétents avec ces outils pour la réalisation d'une tâche.

LA PERCEPTION DE LA VALEUR D'UNE ACTIVITÉ

Ensuite, pour la perception de la valeur d'une activité, 64,4 % ont mentionné qu'ils sont soit en accord ou tout à fait en accord qu'ils sont plus intéressés à effectuer un travail en classe lorsque ce dernier permet l'utilisation du Chromebook. C'est ce qui est représenté par la figure 4, montrant également que près de 9 % des autres élèves ne sont pas plus motivés à la tâche permettant ces TIC.

FIGURE 4

Lorsque je peux utiliser un Chromebook en classe, je suis plus intéressé à faire le travail demandé.
132 réponses



Aussi, lorsqu'il leur est demandé si une tâche semble plus importante lorsqu'elle est réalisée à l'aide de l'outil technologie, environ 37 % des élèves sont en désaccord. Cependant, 43,9 % des répondants sont neutres, donc pensent que la tâche ne serait pas plus ni moins importante. Ainsi, les élèves seraient plus intéressés à réaliser un travail en utilisant les TIC, mais ils ne pensent pas que cette tâche est plus importante qu'une autre.

LA PERCEPTION DE CONTRÔLABILITÉ

Finalement, concernant la perception de contrôlabilité en lien avec la motivation, environ la moitié des répondants ont mentionné que l'utilisation du Chromebook n'a pas d'impact sur leur sentiment de contrôle. En effet, ils croient que des facteurs externes (comme la fatigue ou l'enseignant) peuvent tout de même affecter leur réussite, même si des TIC sont utilisées. Pour l'autre moitié des répondants ayant signalé un impact, la plupart, soit 27,3 %, ont répondu qu'ils ne se sentaient pas plus en contrôle de leur réussite bien qu'ils puissent utiliser l'outil technologique. Cela démontre que la motivation des élèves en classe ne peut être favorisée par l'utilisation du Chromebook en classe en ce qui a trait à leur sentiment de contrôlabilité. C'est ce qui est représenté par la figure 5.

FIGURE 5

Je me sens plus en contrôle de ma réussite lorsque j'utilise un Chromebook en classe. (Je crois que des facteurs comme la fatigue, l'enseignement, ...site lorsque je réalise un travail au Chromebook.)
132 réponses

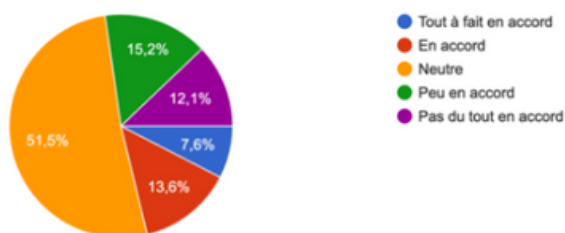
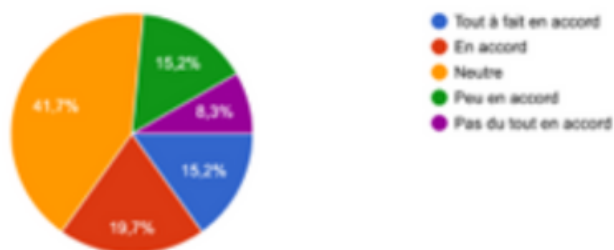


FIGURE 6

J'ai l'impression de contrôler davantage ma réussite lorsque la tâche permet l'utilisation du Chromebook.
132 réponses

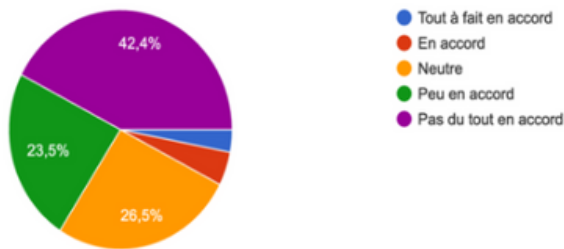


Cette analyse est également représentée à la figure 6. En demandant aux élèves s'ils ont l'impression de contrôler davantage leur réussite lorsqu'une tâche permet l'utilisation du Chromebook, 41,7 % étaient neutres. Ce sont seulement près de 35 % des élèves qui étaient en accord. Les jeunes ne se sentent donc pas nécessairement plus en contrôle de leur réussite même si un outil technologique est permis à la réalisation d'un travail.

En continuant avec la perception de contrôlabilité, les autres réponses semblent également montrer que le sentiment de contrôle n'est pas favorisé par l'utilisation des TIC en classe. En effet, les résultats montrent que les élèves n'associent pas leur réussite à la cause externe des TIC. Autrement dit, la plupart des jeunes s'attribuent leur réussite même s'ils ont réalisé une tâche à l'aide du Chromebook. Seulement 7,5 % des répondants croient que leur réussite est grâce à l'utilisation de technologies.

FIGURE 7

Lorsque je réussis un travail fait au Chromebook, j'attribue la réussite grâce à la technologie (et non grâce à moi).
132 réponses



La figure 7 démontre encore une fois que la perception de contrôle n'est pas favorisée par l'utilisation du Chromebook en classe pour réaliser un travail. Les élèves s'attribuent leur réussite bien qu'ils aient utilisé les TIC. Ils se sentent donc en contrôle de leur réussite, mais cette perception n'augmente pas lorsqu'ils utilisent le Chromebook pour un travail.

Enfin, les résultats ne soulèvent pas les risques mentionnés par Pellerin (2005), soit le désengagement cognitif et la diminution de la persévérance. En effet, seulement 13,6% des élèves se sentent moins actifs en utilisant le Chromebook et 5,3% des répondants sont moins persévérants en employant l'outil.

Ayant ainsi obtenu ces résultats, il est possible de faire un lien entre l'augmentation de la motivation des élèves à l'école avec l'utilisation du Chromebook en classe. Effectivement, la perception de la valeur d'une activité et la perception de compétence augmenteraient en utilisant cette technologie en classe. Le sentiment de contrôlabilité ne serait toutefois pas favorisé. Plusieurs moyens peuvent être utilisés afin d'intéresser davantage les jeunes à apprendre et ainsi augmenter les deux premières perceptions mentionnées.

TÂCHES À PRIVILÉGIER POUR UTILISER LE CHROMEBOOK

Pour augmenter la perception de la compétence et de la valeur d'une activité, les élèves ont été sondés quant à leur préférence de réalisation de diverses tâches pouvant être réalisées en classe. Voici ces préférences :

- Annoter un texte en ligne à l'aide du Chromebook (62,1%) ;
- Effectuer une recherche en ligne à l'aide des TIC (90,9%) ;
- Réaliser un devoir en ligne sur un Chromebook (63,6%) ;
- Prendre des notes de cours de manière manuscrite dans un cahier Canada (59,8%) ;
- Prendre des notes de lecture sur un roman de manière manuscrite dans un cahier Canada (58,3%) ;
- Chercher dans un dictionnaire avec des outils technologiques comme le Chromebook (67,4%) ;
- Lire un livre papier (81,1%) ;
- Écrire un texte au Chromebook (72%) ;
- Corriger un texte à l'aide d'un Chromebook (55,3%).

Il faut toutefois penser à ce qui est mieux pour les élèves avant de choisir comment une tâche sera réalisée. Par exemple, bien que les élèves préfèrent corriger un texte à l'aide du Chromebook, la majorité (61,4 %) a mentionné faire de meilleures stratégies de correction à la main dans un cahier Canada.

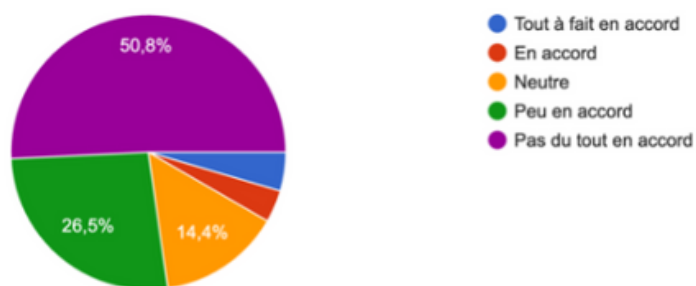
ASPECTS NÉGATIFS

En terminant l'analyse des résultats, certaines questions ont également été posées dans le questionnaire afin de savoir si l'utilisation du Chromebook pouvait causer certains problèmes en classe. D'abord, les élèves se sont prononcés quant à leur concentration en classe et l'utilisation des TIC.

FIGURE 8

Je trouve que le Chromebook me déconcentre en classe.

132 réponses

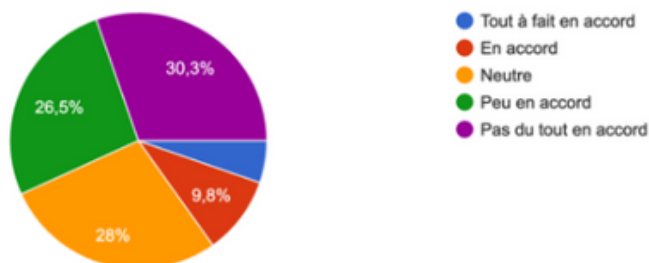


Comme représenté par la figure 8, seulement 8,3 % des répondants seraient déconcentrés par cet outil durant un cours. Cela signifie que la majorité des élèves réussissent à rester attentifs en classe malgré une utilisation du chromebook. Cela ne permet toutefois pas de laisser sans importance les élèves pour qui l'outil technologique peut nuire à leur concentration.

FIGURE 9

Lors de travaux en classe, j'ai tendance à faire autre chose que ce qui m'est demandé sur mon Chromebook (ex. : jeux, réseaux sociaux, etc.)

132 réponses



Finalement, toujours en lien avec les désavantages de la manipulation du Chromebook en classe, la figure 9 montre que 15,1 % des répondants seraient portés à faire autre chose que la tâche demandée avec ces TIC, par exemple jouer à des jeux ou consulter les réseaux sociaux.

Il est donc important de ne pas oublier que l'utilisation du Chromebook en classe peut obliger un enseignant à devoir développer des stratégies de gestion de l'appareil afin d'aider les élèves ayant tendance à bifurquer du travail demandé. L'évolution des nouvelles TIC en éducation doit donc être bien encadrée afin de ne pas perdre certains élèves en cours de route, ceux pour qui l'utilisation est pour l'instant inadéquate.

CONCLUSION

Pour conclure, comme le démontrent les recherches, les jeunes utilisent de plus en plus les technologies de l'information et de la communication dans leur quotidien. La récente pandémie a obligé la plupart des centres de services scolaires à s'équiper davantage en informatique pour permettre les cours en ligne aux élèves. Cette nouvelle technologie crée de nouveaux modes d'apprentissage.

Cette recherche a tenté de savoir comment utiliser le Chromebook pour favoriser la motivation des élèves au secondaire. Ce sont les perceptions de sa compétence, de la valeur d'une activité et de la contrôlabilité qui jouent un rôle majeur dans la motivation des jeunes en classe. Pour en apprendre davantage sur cette problématique, 132 élèves de la deuxième à la cinquième secondaire ont été sondés à l'aide d'un questionnaire Google Forms.

La perception qu'un élève a de sa compétence à réaliser une tâche et la perception de la valeur qu'il attribue à une activité se voient augmentées lorsqu'il peut utiliser le Chromebook. Cela peut s'expliquer par la forte exposition qu'ils ont des technologies depuis leur plus bas âge, leur niveau de maîtrise des appareils ainsi que leur intérêt spontané. En revanche, quant à la perception de contrôlabilité, les élèves semblent croire qu'ils ne contrôlent pas plus leur réussite bien qu'ils puissent utiliser les TIC. Ils s'attribuent leur réussite, mais soutiennent que des facteurs (internes ou externes) peuvent l'influencer. Bref, certaines utilisations du Chromebook en classe peuvent motiver les élèves en classes s'ils permettent d'augmenter certaines perceptions.

Plusieurs moyens ont été mentionnés dans cette recherche en fonction des préférences des élèves afin de guider les enseignants à varier les activités qui recourent aux TIC. Il faudrait une recherche plus approfondie pour savoir si l'utilisation des technologies peut garder certains profils d'élèves décrocheurs sur les bancs d'école. De plus, quelques problèmes liés à l'utilisation du Chromebook par les élèves ont été brièvement mentionnés dans cette recherche. Des stratégies de gestion de ces TIC par les enseignants seraient essentielles. En terminant, il ne faut toutefois pas oublier d'intéresser les élèves qui ne semblent pas préférer les moyens d'utilisation du Chromebook proposés. Des techniques de différenciation pédagogique quant à l'utilisation de cet outil seraient intéressantes.



Évaluer à l'ère du numérique : un défi à relever !

Au cours de l'année scolaire 2022-2023, j'ai pris part au dernier stage de ma formation professionnelle en enseignement du français au secondaire et j'ai obtenu un contrat d'enseignement dans la même école. Ces expériences m'ont donné la chance de travailler avec des élèves de cinquième secondaire qui allaient être parmi les premiers à réaliser leur examen du ministère de français avec leur Chromebook ou leur iPad. Cela m'a permis d'expérimenter les différentes étapes d'un processus plus complexe que je ne l'imaginai: le passage du manuscrit au numérique en écriture. Il faut dire que, depuis de nombreuses années, les élèves écrivent leurs textes à l'aide d'un crayon et de papier et se corrigent à l'aide d'un dictionnaire imprimé depuis le primaire. Ainsi, bien que, de nos jours, les adolescents utilisent déjà des appareils technologiques pour écrire sur les réseaux sociaux ou pour envoyer des messages, ceux-ci ne sont pas nécessairement habitués à se corriger à l'écran sans l'aide d'un correcticiel ou d'un prédicteur de mots. Ce virage numérique dans la classe de français a donc impliqué plusieurs adaptations, et ce, autant pour les élèves que pour les enseignants.

POURQUOI UN VIRAGE NUMÉRIQUE EN ÉDUCATION ?

En dehors du contexte scolaire, l'écriture manuscrite est de moins en moins utilisée au profit de l'écriture numérique (Caporossi et Alamargot, 2014). En effet, dans nos vies quotidiennes et professionnelles, nous délaissons peu à peu le papier pour écrire et privilégions davantage les outils électroniques comme les ordinateurs, les téléphones intelligents ou les tablettes électroniques. En plus de nous permettre de réduire notre consommation de papier, cela nous offre plusieurs avantages tels que la sauvegarde, le partage et la modification rapides et efficaces de nos documents. Devant cette nouvelle réalité, il peut sembler un peu absurde de continuer d'obliger les élèves à opter pour le papier et le crayon. En fait, depuis déjà une dizaine d'années, plusieurs se demandent, « puisque les pratiques scripturales d'aujourd'hui ont le plus souvent pour supports le clavier et l'écran, pourquoi continuer à enseigner l'écriture manuscrite » (Crinon, 2012, p.110). Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) lui-même affirme que « la plupart des jeunes nés au 21^e siècle ont manipulé des appareils numériques avant même d'apprendre à lire et à écrire » (MÉES, 2018, p.13). Il apparaît donc tout à fait logique, afin de s'aligner avec les pratiques scripturales actuelles et à venir, de permettre aux élèves d'utiliser des outils numériques pour écrire et pour corriger leurs textes dans la classe de français.



Il faut aussi dire que ce virage numérique ne relève pas du choix des enseignants : le MÉES a lancé en 2018 un plan d'action numérique quinquennal dont l'une des mesures implique de faire les épreuves ministérielles en format numérique (MÉES, 2018, p. 40). Cela signifie que l'épreuve unique de français de cinquième secondaire, soit l'écriture d'une lettre ouverte de 500 mots, se fera désormais à l'aide d'un ordinateur ou d'une tablette électronique. Ce changement, tout de même progressif, comporte de nombreuses adaptations pour les élèves, mais aussi pour les enseignants qui doivent enseigner l'écriture en numérique et l'évaluer.

Enfin, n'oublions pas que l'écriture manuscrite comporte une étape longue et fastidieuse : la transcription à l'encre de la version définitive. Avec le traitement de texte, cette étape n'existe plus, ce qui fait gagner du temps au scripteur pour travailler les autres composantes de l'écriture, comme la révision et la correction. Ne plus devoir réécrire 500 mots a de quoi motiver les élèves. D'ailleurs, et peut-être est-ce l'une des raisons qui l'explique, la majorité des études démontrent que les élèves sont plus motivés à écrire au clavier que sur papier et que cette motivation a un effet positif sur leur apprentissage de l'écriture (Deneault et Lavoie 2021 ; Fortier, 2015).

Ainsi, afin d'arrimer nos pratiques scolaires au virage numérique inévitable et nécessaire,

comment pouvons-nous mettre en œuvre l'évaluation en numérique de l'écriture dans la classe de français ?

Afin de bien répondre à la question, il importe de définir l'évaluation numérique (Ladage, s.d. p. 1). Dans cet article, évaluation fait surtout référence aux épreuves ministérielles, mais pourrait renvoyer à toute forme d'évaluation des apprentissages scolaires. Pour ce qui est du terme numérique, il est question du format de l'évaluation, qui se fait à l'aide d'un appareil électronique muni d'un clavier et d'un écran, comme un ordinateur ou une tablette.

DES COMPÉTENCES SCRIPTURALES DIFFÉRENTES ?

La mise en texte est sans doute l'étape du processus d'écriture qui change le plus avec le virage numérique. En effet, l'usage du clavier n'implique pas les mêmes compétences psychomotrices que l'usage d'un crayon (Caporossi et Alamargot, 2014). En fait, le geste moteur qui consiste à appuyer sur des touches est plus simple à exécuter que de devoir tracer chaque lettre. Cela diminue la charge cognitive et libère ainsi des ressources pour améliorer l'écriture (Deneault et Lavoie, 2020, p. 69). Pour que cela soit vrai, il faut que le scripteur maîtrise la dactylographie. Si celui-ci ne connaît pas les touches de son clavier et doit constamment les chercher du regard, le geste moteur devient plus long que celui de l'écriture manuscrite et l'effet inverse est observé : la charge cognitive augmente. Il est donc nécessaire que l'élève apprenne à se servir de son clavier pour pouvoir faire ses évaluations d'écriture en numérique. Cela fait d'ailleurs partie de la deuxième dimension de la compétence numérique du MÉES, soit *Développer et mobiliser ses habiletés technologiques*, puisque celle-ci inclut le fait de « s'approprier les nouvelles technologies » (MÉES, 2019, p. 14).

Or, sachant que les élèves utilisent différents appareils électroniques munis d'un clavier dans leurs activités quotidiennes et extrascolaires, on pourrait croire qu'ils maîtrisent déjà l'art de la saisie. Personnellement, j'observe très souvent des lacunes chez mes élèves : ceux-ci ne connaissent pas toutes les touches de leur clavier et leurs différentes fonctionnalités.



Par ailleurs, le processus de révision semble également différent lorsqu'on passe au numérique. D'une part, la réécriture est facilitée par l'utilisation de l'ordinateur (Fortier, 2015, p. 5). Il est évidemment plus simple de déplacer des phrases et des paragraphes entiers en quelques clics qu'avec un crayon sur du papier. Le traitement de texte permet d'ajouter des éléments dans le texte de façon beaucoup plus fluide. D'autre part, bien que les élèves gagnent du temps en n'ayant pas à copier leur texte à la main pour faire une version définitive, ceux-ci ont tendance à ne pas utiliser ce précieux temps pour se corriger (Delbrassine, 2018, p. 126). C'est un phénomène que j'ai également pu observer avec mes propres élèves et qui me déçoit...

UNE RÉVOLUTION DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES ?

Tel qu'ils ont appris le maniement d'un crayon sur une feuille de papier au début du primaire, les élèves doivent maintenant apprendre à utiliser leurs outils numériques. Plusieurs sont déjà très compétents avec leurs appareils électroniques, mais tous ne maîtrisent pas suffisamment leur clavier pour faire les accents, les signes de ponctuation ou d'autres signes typographiques appropriés comme les guillemets français ou la cédille. Il va également sans dire que les élèves les plus expérimentés avec leur clavier tapent plus rapidement. Il s'agit d'un élément important à prévoir dans les démarches pour implanter le numérique en classe puisque la maîtrise du clavier a un rôle important dans la performance de l'élève et dans la qualité de ses textes (Fortier, 2015, p. 6-7).

Il faut également penser à enseigner l'utilisation des plateformes choisies pour faire les évaluations. Il est préférable de les expérimenter bien avant les épreuves ministérielles pour permettre aux élèves de devenir compétents avec celles-ci (Lacelle et Lebrun, 2016). Tout comme pour la maîtrise du clavier, un élève habile avec les fonctionnalités des plateformes d'écriture ainsi qu'avec celles des outils d'aide à la correction, comme le dictionnaire numérique, libère de l'espace dans la mémoire de travail pour se concentrer à déployer des habiletés plus complexes (Fortier, 2015, p. 7).

Enfin, mais sans doute le plus important, il est primordial d'élaborer une méthode d'autocorrection avec les élèves. Étrangement, ceux-ci parviennent moins bien à repérer leurs erreurs à l'écran. Il faut dire qu'ils ont pu développer depuis le primaire des méthodes d'autocorrection très efficaces sur papier, mais qui se révèlent inutiles ou plutôt inutilisables à

l'écran. On peut penser aux flèches pour faire les accords ou la conjugaison. Les études suggèrent même que les élèves font davantage d'erreurs lorsqu'ils utilisent le traitement de texte sans correcticiel, soit un outil de révision et de correction numérique comme Antidote, que lorsqu'ils écrivent sur papier (Grégoire, 2021). Ils font des fautes de frappe qu'ils ne feraient pas avec un crayon, et la correction de celles-ci, appelée la correction de coquilles, est même une caractéristique du processus de rédaction en modalité numérique (Diarra, 2012, p. 147). Toutefois, en dehors du contexte scolaire, les élèves sont habitués à utiliser un correcteur automatique qui élimine ces fautes de frappe systématiquement. Par conséquent, ils ne sont pas familiers avec la correction des coquilles, pourtant spécifique à l'écriture numérique. L'enseignement d'une stratégie pour repérer ces coquilles serait donc à inclure dans la méthode d'autocorrection à l'écran.



PLAGIAT ET TRICHÉRIE

Les évaluations numériques impliquent un accès à un appareil électronique, ce qui pourrait faciliter les tricheries et le plagiat chez les élèves (Crinon, 2012, p. 108). C'est donc un enjeu important à prendre en considération. D'ailleurs, « munir les enseignants et les élèves de moyens pour contrer le plagiat » fait partie des *20 recommandations pour passer du papier à l'écran* de Lacelle et Lebrun (2016, p. 23). Pour se faire, il est important d'informer les élèves sur le plagiat afin de les aider à développer leur pensée critique avec les outils technologiques et Internet. Selon ma propre expérience, le meilleur

moyen pour les écoles d'éviter le plagiat et la tricherie est sans doute de faire installer une session sécurisée sur les appareils des élèves pour qu'ils soient limités aux outils numériques autorisés. Par ailleurs, le MÉES a essayé de choisir des plateformes qui limitent les possibilités de s'emparer d'informations interdites d'accès.

MÉTHODE EMPLOYÉE

Pour cette recherche, j'ai mené une étude auprès de quatre groupes-classes d'élèves de cinquième secondaire et auprès d'enseignants de français du premier et du deuxième cycle qui expérimentaient l'évaluation numérique de l'écriture dans leurs classes pour l'année 2022-2023. Tous les répondants étudient ou travaillent à la même école secondaire québécoise. J'ai donc recueilli des données provenant d'un échantillon de 92 élèves et de 10 enseignants. Aux élèves, j'ai distribué un questionnaire sur leurs perceptions de l'évaluation de l'écriture en format numérique et aux enseignants, un questionnaire sur leurs perceptions de la mise en place de ce type d'évaluation dans leurs classes. Chaque questionnaire comporte une dizaine de questions à choix multiples ou à court développement. En analysant les réponses obtenues, je pourrai comparer les perceptions des sujets de l'étude à ce qui est mentionné dans la recherche.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

LES RÉACTIONS FACE AU VIRAGE NUMÉRIQUE DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS

En observant la Figure 1, je constate que la plupart des enseignants qui ont répondu au sondage se sentent confiants et enthousiastes en envisageant les évaluations en numérique. Plusieurs d'entre eux justifient leur réaction en mentionnant qu'il s'agit d'un format nécessaire au futur des élèves, ce qui correspond aux propos du MÉES et de la littérature scientifique (MÉES, 2018 ; Diarra, 2012 ; Bilodeau, 2022). D'ailleurs, un enseignant mentionne que « c'est le format qui s'apparente le plus à ce qui attend nos élèves sur le marché du travail ». Pour ce qui est des deux enseignants ayant une attitude plus négative (inquiet, découragé ou contrarié), ceux-ci précisent qu'ils sont souvent confrontés à des bogues informatiques ou à de nombreux imprévus en raison de la récence de cette méthode d'évaluation et de leur manque d'expérience avec celle-ci. Certains des enseignants (3 sur 10) mentionnent également les difficultés des élèves à se corriger à l'écran et indiquent que cela les préoccupe.

En comparant les réponses des élèves à la même question, je réalise qu'ils ont des réactions semblables à celles des enseignants. La Figure 2 démontre que la majorité d'entre eux (65,2 %) se sentent prêts, qu'environ la moitié (51,1 %) se disent confiants, et que plusieurs (41,3 %) sont mêmes enthousiastes en envisageant les évaluations en numérique. Ainsi, la grande majorité des répondants démontrent une attitude positive et la justifient en disant qu'ils trouvent les évaluations numériques plus faciles et plus rapides ou ils la justifient avec leurs compétences avec les appareils numériques. Néanmoins, il y a tout de même près du quart des élèves (23,9 %) qui se sentent inquiets. Les deux principales inquiétudes des élèves concernent les bogues informatiques et la correction à l'écran (les fautes de frappe et repérer les erreurs). Les élèves et les enseignants éprouvent donc les mêmes préoccupations par rapport à l'évaluation de l'écriture en format numérique.

Figure 1

Le ressenti des enseignants

Quel.s attitude.s ou sentiment.s décrit.vent le mieux comment vous vous sentez en envisageant les évaluations en numérique?

10 réponses

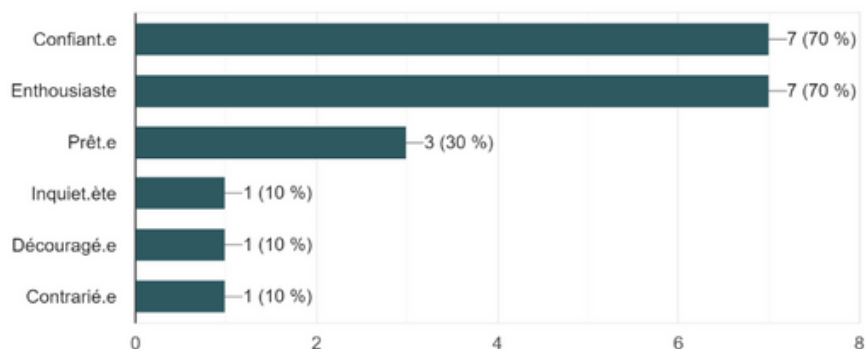
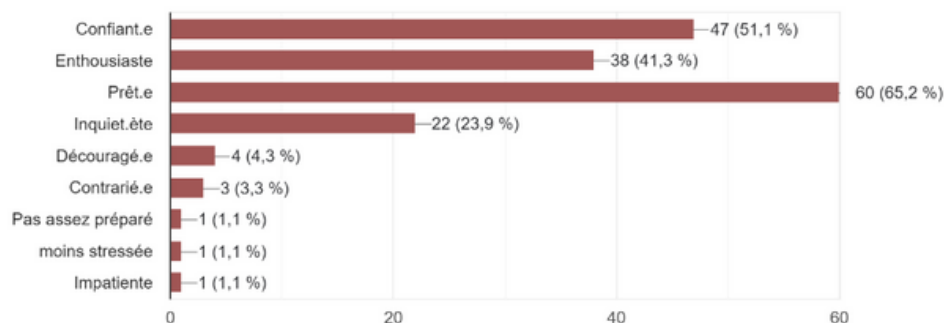


Figure 2

Le ressenti des élèves

Quel.s attitude.s ou sentiment.s décrit.vent le mieux comment tu te sens en envisageant les évaluations en numérique?

92 réponses



En adéquation avec les recherches qui démontrent que les élèves se corrigent moins bien à l'écran (Grégoire, 2021 ; Diarra, 2012), un répondant de mon questionnaire mentionne que « les choses banale[s] comme des accents, le titre et la séparation des paragraphes nous font perdre des points car nous sommes habitué[s] qu'ils se mettent tous seul[s]. » Cet élève semble faire référence à des fonctionnalités telles que le correcteur ou la saisie automatique inclus sur plusieurs appareils électroniques et qui habituent les jeunes à se fier sur celles-ci pour se corriger. Toutefois, n'ayant pas accès à ces outils de correction lors des évaluations, les élèves oublient souvent de faire des accents ou des espaces.

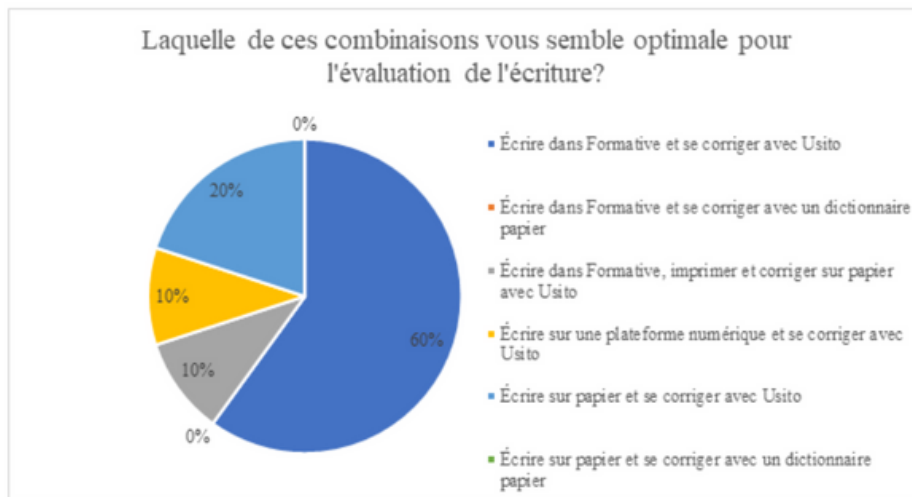
LA MEILLEURE COMBINAISON POUR L'ÉVALUATION DE L'ÉCRITURE

Selon la Figure 3, la majorité des enseignants croient que la combinaison optimale des modalités pour évaluer l'écriture est de faire écrire les élèves dans Formative et qu'ils se corrigent avec le dictionnaire Usito. Il y a tout de même deux enseignants qui préféreraient que les élèves écrivent sur papier, mais tous s'entendent pour dire que la correction avec le dictionnaire numérique est à privilégier (0 % pour le dictionnaire imprimé). Ce constat s'observe également chez les élèves puisque 76,1 % des répondants pensent que la meilleure option reste d'utiliser une plateforme ainsi qu'un dictionnaire numérique. L'option qui arrive en deuxième pour les élèves est également l'écriture manuscrite et la correction avec Usito (9,8 %). Je dois toutefois mentionner que les enseignants de cette école se sont concertés et ont encouragé les élèves à utiliser les outils numériques mentionnés (Formative et Usito) dès le début de l'année scolaire. Cela a donc pu influencer les réponses des élèves et il s'agit d'une limite dans ma démarche.



Figure 3

Les modalités pour l'évaluation de l'écriture



L'AUTOCORRECTION À L'ÉCRAN

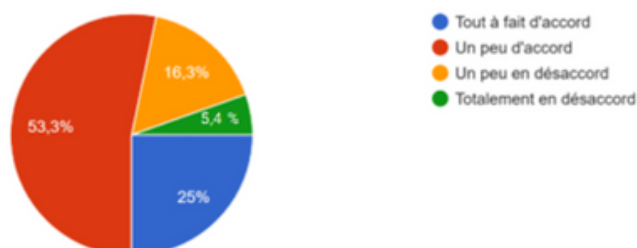
La Figure 4 me permet d'observer que les élèves ne semblent pas certains d'avoir réussi à développer une bonne méthode d'autocorrection à l'écran : exactement 75 % d'entre eux ne sont pas Tout à fait d'accord avec l'énoncé. Autrement dit, le trois quarts d'entre eux ont des doutes sur l'efficacité de leurs stratégies d'autocorrection à l'écran. Ces données révèlent qu'il y a du travail à faire dans la classe pour enseigner une bonne méthode d'autocorrection à l'écran et la faire adopter aux élèves. À ce propos, parmi les suggestions des enseignants pour améliorer la mise en place de l'évaluation numérique de l'écriture, certains d'entre eux proposent, dans le questionnaire, de créer « une méthode de correction à l'écran commune pour l'ensemble des niveaux ». Les élèves du présent sondage ont expérimenté la nouvelle méthode d'autocorrection à l'écran élaborée au début de leur année scolaire, alors ils ont eu peu de temps pour la maîtriser. D'ailleurs, selon la littérature scientifique, il faut que les stratégies numériques d'aide à la révision et à la correction aient été exploitées de façon significative pendant la scolarité des élèves pour envisager de faire les épreuves en numérique (Grégoire, 2021, p. 810). J'ai donc l'impression qu'une méthode d'autocorrection uniformisée pour les cinq années du secondaire donnerait le temps aux élèves de devenir compétents avec celle-ci.

Figure 4

Opinions des élèves concernant leur méthode d'autocorrection à l'écran

Quelle est ton opinion concernant cet énoncé : J'ai développé une bonne méthode d'autocorrection à l'écran.

92 réponses



CONDITIONS POUR L'IMPLANTATION DU FORMAT NUMÉRIQUE POUR ÉVALUER L'ÉCRITURE

À partir des réponses des élèves et des enseignants aux questionnaires, des observations que j'ai faites ainsi que des formations auxquelles j'ai assisté, j'ai préparé une liste d'éléments à prévoir pour mettre en place l'évaluation de l'écriture en numérique.

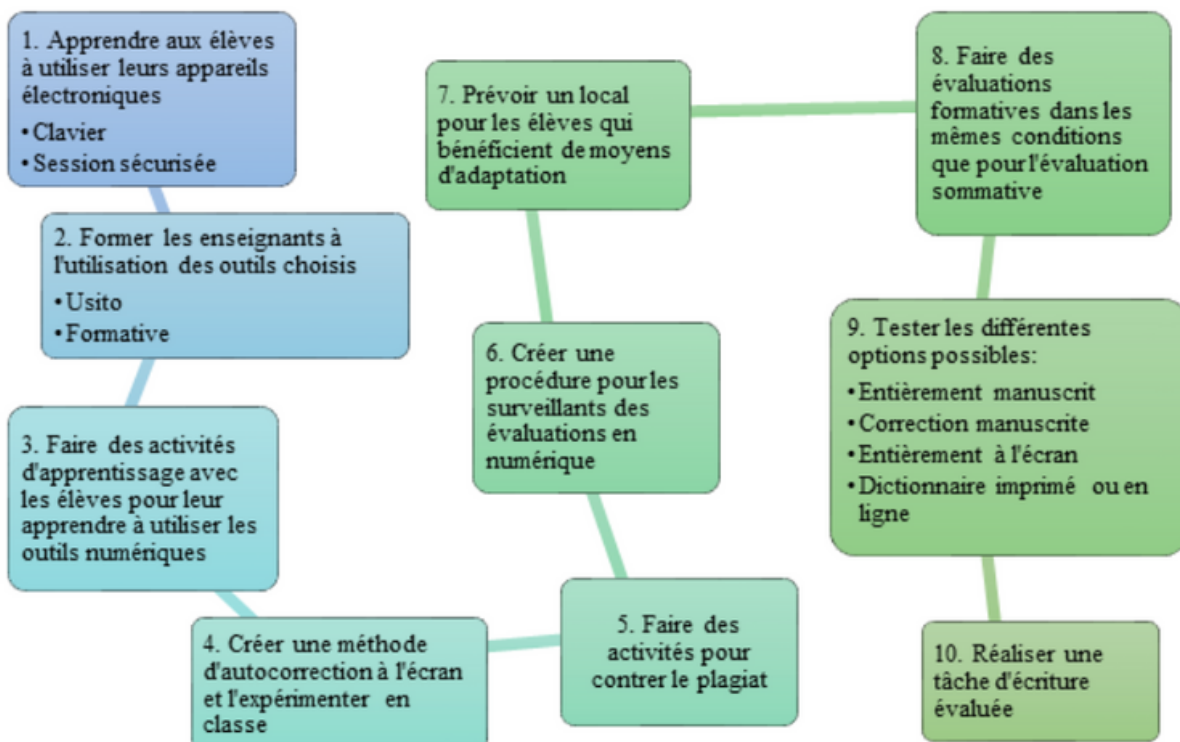
Liste des éléments préalables :

- S'assurer que tous les élèves possèdent un appareil électronique (ordinateur ou tablette) branché au réseau de l'école ;
- Configurer une session sécurisée pour les évaluations qui donne seulement accès aux outils numériques choisis, et ce, sur chacun des appareils.
- Se procurer des imprimantes, les installer et les relier à tous les appareils des élèves ;
- Sélectionner une plateforme ou un logiciel de traitement de texte accepté par le MÉES (Formative) et obtenir un abonnement pour les enseignants de français ;
- Choisir un dictionnaire numérique accepté par le MÉES (Usito).

J'ai également reconstitué la démarche que j'ai effectuée avec mes élèves, et qui, si je me fie aux résultats des questionnaires, a permis de bien les préparer à leur examen du ministère de cinquième secondaire. La Figure 5 retrace les 10 étapes à suivre pour bien épauler les élèves et les enseignants dans l'implantation du numérique pour les évaluations en écriture.

Figure 5

Démarche en 10 étapes pour préparer une l'Épreuve unique en format numérique



CONCLUSION

En résumé, la mise en œuvre de l'évaluation de l'écriture en format numérique dans la classe de français n'est pas simple. Néanmoins, les acteurs impliqués, soit les enseignants et les élèves, sont généralement enthousiastes et confiants par rapport au virage numérique. Ils entretiennent également les mêmes inquiétudes vis-à-vis les problèmes qu'ils pourraient rencontrer : les bogues informatiques ainsi que la correction à l'écran. Pour remédier à la première préoccupation, je crois qu'il est important d'apprendre aux élèves à bien maîtriser leurs appareils électroniques, évitant ainsi certaines mauvaises manipulations accidentelles et renforçant leur sentiment de compétence face à leur outil de travail. Pour ce qui est de la seconde préoccupation, je dirais qu'il est essentiel de créer et d'enseigner une méthode d'autocorrection à l'écran qui sera utilisée dès le début du secondaire pour permettre à l'élève de se l'approprier. D'ailleurs, les chercheurs le disent, désactiver les correcticiels a un effet négatif important sur la qualité de l'écriture des élèves (Diarra, 2012 ; Grégoire, 2021). Se munir de bonnes stratégies de révision et de correction est alors d'autant plus pertinent.

À cet égard, un enseignant mentionne, dans mon questionnaire, que le MÉES devrait permettre l'utilisation des logiciels de correction, et ce, sans contraintes, puisque c'est ce qui se rapproche le plus de la réalité post-secondaire. En ce moment, ces outils numériques d'aide à la révision et à la correction sont interdits lors des épreuves ministérielles et de la plupart des évaluations de français. Ne serait-il pas plus logique et pratique de les autoriser afin d'enseigner leur utilisation aux élèves ? Les adultes de demain pourraient alors devenir très compétents avec ces outils qu'ils utiliseront éventuellement de toute façon pour corriger leurs écrits. En outre, ces correcticiels sont déjà permis à de nombreux élèves qui bénéficient de moyens d'adaptation en écriture. Ainsi, je crois que si le MÉES souhaite réellement s'engager dans un plan d'action numérique en éducation, il devra considérer la possibilité pour les élèves d'utiliser les outils numériques d'aide à la révision et à la correction.





La technologie en classe au sortir de la pandémie : sommes-nous à l'aube d'une révolution ?

Utilisation actuelle des outils technologiques par les enseignants

INTRODUCTION

À la suite de deux années scolaires marquées par les confinements durant lesquels nous avons dû nous accoutumer à travailler et étudier à distance (et même parfois de manière co-modale!), le milieu de l'éducation a été forcé d'intégrer massivement les technologies de l'information et de la communication (TIC). Il a été possible de constater leur grande utilité et les possibilités qu'elles offrent en termes d'enseignement et d'apprentissage. Toutefois, ces expérimentations avec les différentes ressources accessibles à distance ont été *imposées* par la crise. Il est raisonnable de penser qu'une bonne partie des enseignants n'auraient pas fait ce virage numérique s'il n'en avait été de la pandémie.

Cet article s'intéressera donc à la relation actuelle du milieu scolaire avec les outils technologiques en classe. Je m'attarderai sur leur accessibilité, la fréquence de leur utilisation ainsi que les raisons pour lesquelles ils sont utilisés ou, à l'inverse, les raisons pour lesquelles ils ne le sont pas. Afin d'y parvenir, il convient toutefois d'effectuer une revue de la littérature scientifique.

L'UTILISATION DES OUTILS TECHNOLOGIQUES : ENTRE PRESCRIPTION THÉORIQUE ET APPLICATIONS CONCRÈTES

Bien que des avancées aient été faites quant à l'utilisation des outils technologiques depuis 2020 dans les écoles du Québec, les TIC en éducation ont été introduites dans les classes bien avant cela. En effet, il peut être noté, dans l'ancienne mouture du *Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante*, l'énoncé de la huitième compétence allant comme suit :

“

Intégrer les [TIC] aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel (MEQ, 2001, p.107).

”

Les composantes de cette compétence visaient principalement l'aisance des enseignants ainsi que la préparation des jeunes aux nouvelles exigences du marché de l'emploi vis-à-vis des technologies qui, en 2001, commençaient à faire leur apparition dans les écoles, les entreprises et les demeures du Québec. Aujourd'hui, l'utilisation des TIC est considérée comme une compétence transversale des enseignants et est exposée comme tel dans le nouveau *Référentiel* : « Mobiliser le numérique : Utiliser le numérique afin d'en faire bénéficier les élèves ainsi que l'ensemble des actrices et acteurs éducatifs » (MEQ, 2020). Un important changement quant à l'angle d'approche de la compétence numérique des enseignants est donc observable, celle-ci étant dorénavant centrée sur l'élève plutôt que sur le professionnel.

De plus, de nombreux écrits ont été publiés depuis le début du siècle au sujet de la place de la technologie dans l'éducation ainsi que sur les potentielles portées des outils lui étant rattachés. Entre autres, certains auteurs ont cherché à comparer le milieu de l'éducation *traditionnel* et celui faisant appel aux outils technologiques afin de noter les impacts de leur utilisation sur la qualité de l'enseignement et/ou de l'apprentissage. Tricot (2021) s'intéresse pour sa part aux différences que peuvent faire les nouvelles technologies sur les contraintes des milieux scolaires, qu'il définit comme étant le temps, le lieu, les savoirs à apprendre et les manières de les apprendre. Il observe que ces outils peuvent en alléger certaines, mais qu'ils ne sont pas des facilitateurs pour autant. En effet, Tricot estime que les élèves doivent davantage faire preuve d'autorégulation et que l'utilisation des technologies exige une charge de préparation colossale pour l'enseignant, qui doit également s'assurer du bon fonctionnement de l'activité. Quant à lui, Playfair (2014) propose que les modifications de notre rapport aux savoirs, causées par l'accessibilité à une quantité astronomique d'information offerte par le Web, remodèlent le rôle de l'enseignant, sans pour autant en changer la nature. En ce sens, l'auteur cible quatre compétences que l'apprenant doit développer au cours de son passage dans le milieu scolaire, insistant sur le fait que chacune d'elles est compatible avec les nouvelles technologies, mais qu'elles peuvent également être mises en péril par une mauvaise gestion de leur utilisation. C'est pour cette raison que Playfair (2014) souligne l'importance du rôle de l'enseignant-guide.

Pour leur part, Collin et Karsenti (2014) étudient les interactions entre le contexte socioculturel et le milieu scolaire sous la loupe de l'utilisation des technologies à des fins éducatives. Ils notent que les usages, par les apprenants, des outils technologiques mis à leur disposition extra-muros ne garantissent pas du tout une aisance homogène avec ceux-ci, particulièrement dans un contexte scolaire. Il faut donc, selon les auteurs, assurer un nivellement à la hausse de l'utilisation des technologies éducatives pour garantir une égalité des chances au niveau socioprofessionnel pour tous les apprenants. Par ailleurs, dans son *Rapport ÉVA* (2022), le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) appuie une généralisation de l'accès aux outils technologiques en classe dans les écoles de la province, mais met en garde les pédagogues sur le travail à faire pour en retirer la valeur ajoutée qu'on leur accorde. Il fait état des changements majeurs qui ont été implantés grâce à la pandémie, notamment sur le plan quantitatif, et insiste sur les changements qualitatifs à apporter pour arrimer les apprentissages des élèves aux possibilités qu'offre le numérique. Le CTREQ recommande une symbiose de stratégies pédagogiques plaçant l'élève dans un rôle actif dans ses apprentissages afin de permettre la concrétisation de leurs compétences numériques.

D'autres auteurs se sont quant à eux penchés sur les facteurs explicatifs de la variation dans l'usage des outils technologiques au sein du corps enseignant. D'une part, Kim et al. (2013) ont cherché à faire ressortir la corrélation entre les croyances des enseignants, à la fois quant à la nature même des apprentissages et quant aux façons d'enseigner, et la prédisposition de ces enseignants à utiliser les TIC. D'autre part, Villeneuve et al. (2013) ont fait ressortir trois facteurs qui prédisposent les stagiaires à intégrer les technologies dans leurs enseignements : la formation quant aux usages pédagogiques de ces outils, les politiques d'usage de ces outils ainsi que l'organisation du travail d'enseignant. On observe dans ces deux études le poids équitent du rôle joué par l'école-institution et de l'investissement de l'enseignant dans l'intégration des technologies en classe.

Ainsi, si la littérature sur le sujet est vaste, on dénote tout de même une lacune dans les études sur les motivations actuelles des enseignants à faire usage du numérique en classe. Le virage numérique forcé dans les dernières années a potentiellement changé les perceptions des enseignants et des élèves. Je tenterai donc de répondre à la question de recherche suivante :

« Au sortir de la pandémie, comment les enseignants amènent-ils leurs élèves à utiliser les outils technologiques en classe? ».



DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS : OUTILS TECHNOLOGIQUES ET TECHNOPÉDAGOGIE

Il n'est pas toujours facile de définir ce que l'on entend par l'expression "outils technologiques". De fait, cette dernière semble correspondre à un éventail de technologies (ordinateurs, tablettes, logiciels, applications, etc.). L'UNESCO (2018) affirme pour sa part que le terme *outils numériques* peut être entendu comme un synonyme des technologies de l'information et de la communication (TIC), qui comprennent « [les] composants matériels (équipements) et les composants logiciels (programmes informatiques installés sur les équipements) » (UNESCO, 2018). Puisque la définition d'une telle expression est contentieuse et que je désirais, dans le cadre de ma recherche, éviter des variations dans l'interprétation d'*outils technologiques*, j'ai décidé de restreindre ma définition aux technologies utilisées par les élèves, en classe, dans un but pédagogique.

La technopédagogie, quant à elle, a fait l'objet de plusieurs recherches dans le milieu de l'éducation au cours des dernières années. On entend alors la technopédagogie comme les pratiques instrumentalisant les technologies à des fins pédagogiques, ayant comme objectif une amélioration de la qualité des apprentissages des élèves ou étudiants (CÉDIT, 2015; OQLF, 2021).

MÉTHODOLOGIE

Dans le but de recueillir des données quant à l'utilisation des outils technologiques en classe, j'ai créé un questionnaire sur la plateforme *Google Form* afin de le distribuer par courriels aux enseignants de mon milieu de stage et par l'entremise de publications sur le réseau social Facebook. J'ai ciblé deux groupes sur lesquels il y a des enseignants au secondaire provenant du Québec, dont un est spécifiquement pour les enseignants de mathématiques et de sciences. Au total, je suis parvenu à obtenir 35 répondants pour le questionnaire et plus spécifiquement 24 réponses à ma huitième question, rajoutée près de deux semaines après la mise en ligne du questionnaire. De plus, pour faciliter l'affichage des réponses sous forme de tableaux et de graphiques, j'ai pris le temps de résumer les réponses courtes des enseignants en de simples mots-clés afin de les regrouper en catégories. En effet, je remarquais des recoupements entre les différentes réponses, mais elles étaient toutes formulées différemment.

RÉSULTATS

J'ai pu faire ressortir que tous les répondants ont accès aux outils technologiques d'une façon ou d'une autre, une majorité par voie de système de réservation pour une période déterminée (65,71 %) suivie de ceux pour qui les élèves ont toujours le leur (22,86 %). On observe toutefois, dans le Tableau 1, que les répondants utilisent généralement peu les outils technologiques. En effet, près du trois quarts des répondants (n=28) affirment avoir fait usage de ces outils un total de 2 cours par cycle ou moins. Il est possible de mettre ces résultats en perspective en notant le nombre de cours par cycle que ces enseignants ont avec chacun de leurs groupes. Ainsi, au *prorata*, il est évident que peu de répondants auraient pu sélectionner l'option « 5 cours par cycle ou plus » pour la bonne raison qu'ils n'ont pas ce temps de disponible avec leurs groupes. À l'opposé, les enseignants qui voient souvent leurs élèves sont tout de même nombreux à n'utiliser « Jamais » les outils technologiques.

Tableau 1. Utilisation des outils technologiques en classe selon le nombre de cours par cycle.

Nombre de cours par cycle	Utilisation des outils technologiques en classe				Total général
	Jamais	1 ou 2 cours par cycle	3 ou 4 cours par cycle	5 cours par cycle ou plus	
2	2	5			7
3		1			1
4	2	1	2		5
6	5	8	1	4	18
7		2			2
8	1				1
9	1				1
Total général	11	17	3	4	35

Ces observations sont intéressantes, car cela nous permet de confirmer que les enseignants utilisent relativement peu les outils mis à leurs dispositions. Il convient maintenant de tenter de déterminer pourquoi.

LES LIMITATIONS

D'abord, un problème qui se pose et qui limite la portée de la technopédagogie dans les écoles secondaires de la province est la *disponibilité* des outils technologiques. En effet, comme il est possible de le remarquer dans la Figure 1, cette catégorie a été mentionnée par 8 des 24 répondants à la question « Pourquoi ne les [outils technologiques] utilisez-vous pas? ». De plus, contrairement à ce qui a été discuté dans la littérature jusqu'à maintenant, le *temps* a été un facteur peu mentionné par les répondants comme étant une limitation à leur fréquence d'utilisation des outils. Toutefois, la *désuétude* des outils et la *fiabilité* des outils ou du réseau Internet ont été mentionnées par plusieurs répondants - ces catégories sont revenues à 7 reprises à travers 24 réponses. La *désorganisation* de la classe et les *distractions* que les outils peuvent causer ont été peu mentionnées, ce qui est encourageant et démontre une aisance des élèves avec la technopédagogie, permettant ainsi le maintien d'un climat d'enseignement et d'apprentissage adéquat.

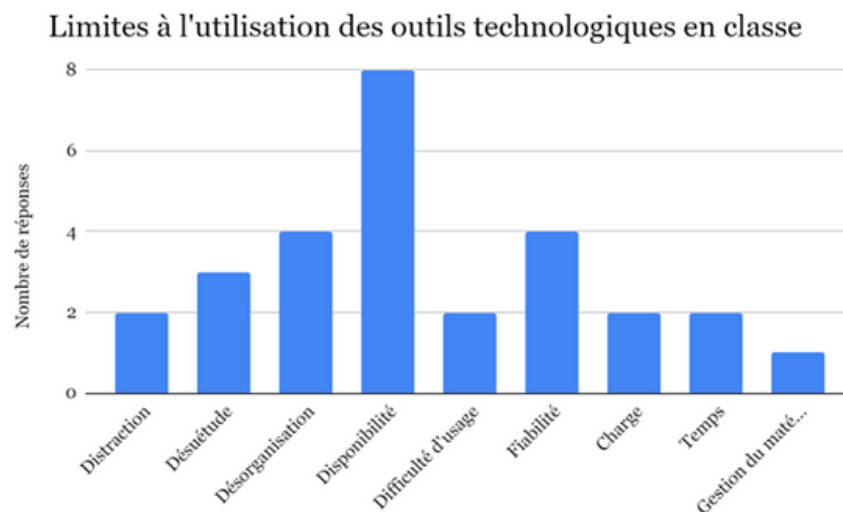


Figure 1.

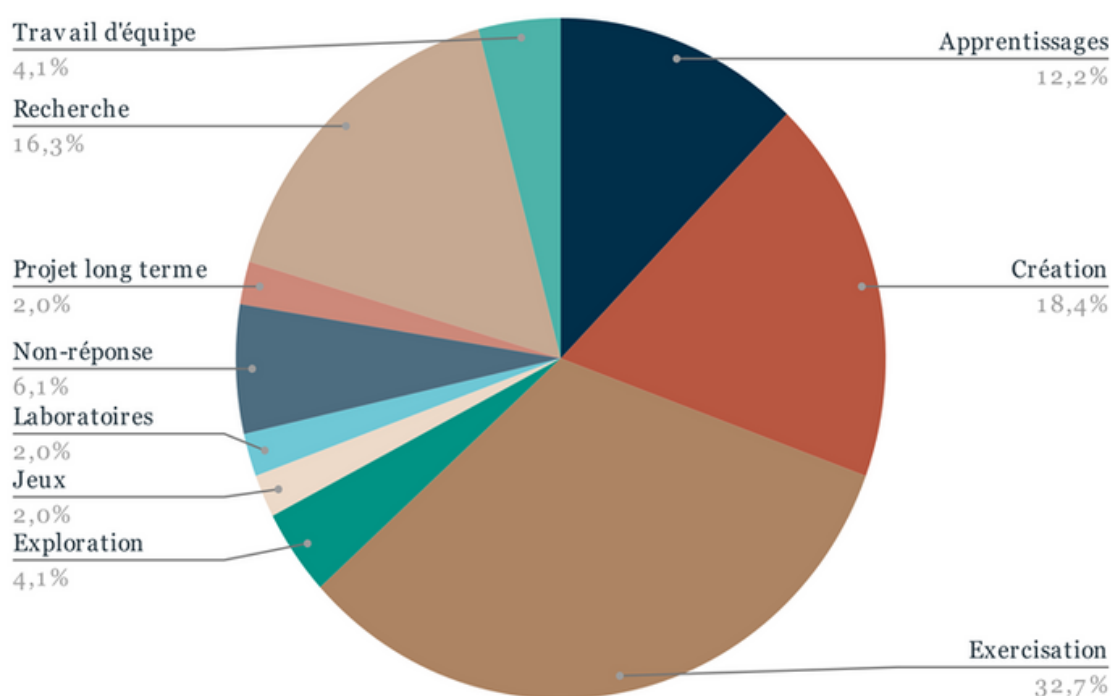
Il est par ailleurs possible de postuler l'existence d'autres facteurs non mentionnés dans les réponses des enseignants, mais pouvant néanmoins constituer de potentielles limites à l'utilisation des outils technologiques en classe. D'une part, on peut penser à la charge de travail externe à la classe nécessaire à l'intégration du numérique que doivent assumer les enseignants. En effet, il est évident que la planification des activités impliquant ces outils peut être difficile, voire impossible, pour certains professionnels. D'autre part, il est possible d'imaginer que certains enseignants peuvent avoir tendance à se désengager de l'usage que font les élèves des outils technologiques, renforçant ainsi d'autres limites précédemment identifiées, telles que les distractions et la désorganisation.

Ainsi, on peut faire ressortir de cette figure qu'une plus grande disponibilité d'appareils mis à jour et compatibles avec les besoins des enseignants encouragerait potentiellement un usage plus fréquent des outils technologiques en classe. Toutefois, de donner la responsabilité aux élèves de les apporter n'est pas une garantie d'une plus grande disponibilité, l'oubli de matériel étant un problème fréquemment mentionné par les répondants (réponses intégrées dans la catégorie *disponibilité*).

LES FACILITATEURS

Autrement, la Figure 2 présente la fréquence des différentes activités qui sont ressorties des réponses au formulaire. Il est évident que l'exercitation est l'utilisation la plus commune des technologies en classe, avec 32,7 %. On peut penser à *Netmath*, *Alloprof* et *Récit*, pour ne nommer que ces exemples, qui offrent des exercices en ligne qui se corrigent automatiquement et permettent donc aux élèves d'avoir des rétroactions instantanées quant à leurs réponses. Ces outils permettent aux enseignants de faire travailler les élèves à leur propre rythme et d'intervenir plus individuellement.

Figure 2. Raisons d'utilisation des outils technologiques.



La recherche et la création sont également revenues à plusieurs reprises. Encore une fois, c'est peu surprenant, car les moteurs de recherche sont très performants et permettent aux élèves d'obtenir des informations très efficacement. Il est également beaucoup plus simple de faire appel aux technologies pour créer des supports visuels et des récits (et c'est beaucoup plus facile à évaluer aussi!).

La facilitation des apprentissages grâce aux outils technologiques est aussi fréquemment mentionnée avec 12,2 % des réponses. La classe inversée s'insère notamment dans cette catégorie, car les élèves obtiennent les informations nouvelles à l'aide de vidéos explicatifs issus de sources déjà existantes ou créées par les enseignants eux-mêmes et sont donc plus autonomes dans leurs apprentissages. Certains enseignants ont également mentionné une meilleure compréhension de la part des élèves lors de l'utilisation des TIC en classe.

De façon générale, à la suite de mon analyse des réponses des 35 enseignants à la question « Comment décririez-vous le *niveau de succès* des activités durant lesquelles vous avez fait appel aux outils technologiques? (compréhension et motivation des élèves, rôle de l'enseignant dans l'activité, etc.) » deux opinions généralement partagées : les élèves apprécient travailler avec les technologies, mais ce travail en soi n'est pas l'aspect qu'apprécient le plus les élèves. Il s'agit plutôt du changement dans la routine qu'apportent ces activités. De fait, c'est la variété des façons de faire qui devrait être à préconiser, et les technologies permettent d'intégrer facilement ces variations. Certains enseignants déplorent aussi les difficultés techniques que cause cette intégration, et mentionnent qu'ils interviennent surtout par rapport aux problèmes de connexion ou aux incertitudes des élèves.



CONCLUSION

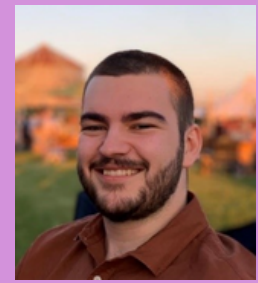
Finalement, comment les enseignants amènent-ils leurs élèves à faire usage des outils technologiques? Il semblerait que, malgré les changements qui ont été apportés par la pandémie, l'accessibilité des TIC reste un problème récurrent dans les écoles du Québec, ce qui entraîne une relativement faible utilisation de ceux-ci, et une encore plus faible diversité dans les usages. En effet, la recherche, la création et l'exercisation restent les pratiques les plus populaires pour l'utilisation des technologies en classe, des choses qui pouvaient être faites avant l'introduction du numérique! La charge des enseignants dans l'organisation d'une activité impliquant ces outils peut sembler démesurée et être décourageante... En vaut-elle la peine? De plus, l'appréciation des élèves et des enseignants n'est pas clairement associée aux outils, mais plutôt au « chamboulement » de la routine auquel le numérique participe.

Toutefois, il serait faux de conclure que le numérique n'apporte rien de nouveau ou d'utile. En effet, grâce aux outils technologiques, la classe peut être allégée de la contrainte de la manière d'apprendre (Tricot, 2021), c'est-à-dire que ces outils offrent de nouvelles façons de mettre en œuvre les enseignements. Qui plus est, les compétences numériques sont désormais nécessaires à l'éducation des futures générations (CTREQ, 2022 ; Collin & Karsenti, 2024) pour garantir l'égalité des chances socioprofessionnelles de tous les jeunes. Dès lors, ignorer les capacités qu'offrent les technologies ou remettre entre les mains des élèves leur propre éducation numérique pourrait s'avérer nocif à long terme.

On peut ainsi dresser un parallèle avec les recommandations du CTREQ, dans la mesure où il faudrait améliorer l'accessibilité aux outils technologiques (et leur qualité!) afin d'encourager les enseignants à les utiliser. Mais ce ne serait pas suffisant d'ajouter des accès si le personnel n'est pas apte à les utiliser à leur plein potentiel : il faudrait donc améliorer la formation aux TIC, qui est un facteur influençant leur intégration en classe (Villeneuve et al., 2013) et qui permettrait la diversification de leurs usages par les enseignants.



SIMONE PARENT-LE BOURDAIS
enseignante de mathématiques



Les technologies de l'information et de la communication en classe de français

Qu'en pensent les élèves ?

INTRODUCTION

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont désormais au cœur de la pratique enseignante depuis la mise en place du *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018). Les écoles sont donc aujourd'hui munies d'une panoplie d'outils numériques afin de faire face à cette réalité. Ces outils sont aussi omniprésents lors de la formation universitaire puisque les futurs enseignants doivent suivre des cours à option afin d'appriivoiser leur utilisation. Leur intégration constitue d'ailleurs une compétence à part entière de la profession enseignante sur laquelle les futurs enseignants sont évalués lors de leurs stages. Lors de notre quatrième stage en enseignement, nous avons pu mettre à profit nos connaissances acquises au sujet des TIC puisque beaucoup d'écoles sont désormais équipées d'une flotte d'appareils électroniques pour tous leurs élèves. Dans une perspective d'amélioration de nos compétences professionnelles, nous désirons remettre nos pratiques technologiques en question au regard de données probantes, et ainsi mieux nous outiller afin d'offrir des perspectives d'apprentissage significatives pour nos futurs élèves à l'aide des TIC.

PROBLÉMATISATION

L'autoévaluation des pratiques technologiques en classe est essentielle au développement de la compétence numérique des élèves. Comme il le fait dans de nombreuses facettes de sa pratique, l'enseignant doit régulièrement effectuer un diagnostic de l'utilisation des TIC en classe afin de de s'assurer de leur utilité et de leur pertinence. Après tout, à quoi bon utiliser ces outils s'ils n'apportent aucune valeur ajoutée aux activités réalisées en classe. C'est encore plus vrai dans le domaine des langues, discipline où beaucoup observent la difficulté d'intégrer efficacement les technologies de l'information (Cassany, 2022). Afin d'effectuer ce diagnostic, l'enseignant peut se fier à ses impressions, mais il peut aussi demander l'avis de ses élèves. Puisqu'ils sont au cœur des apprentissages réalisés à l'aide de ces outils, il s'avère pertinent de recueillir leurs avis à ce sujet. On s'assure ainsi de répondre à leurs besoins et de les impliquer davantage dans le processus d'apprentissage. C'est dans cette optique que nous nous sommes posé la question suivante :

Quelles sont les perceptions des élèves de première secondaire sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en classe de français?

L'intégration des TIC dans les écoles de la province est une véritable mission pour de nombreux acteurs du milieu scolaire depuis quelques décennies puisque nous sommes à une époque « où le numérique induit d'importantes mutations sur les plans social, économique et technologique » (MEES, 2018, p. 5). Le MEES en a fait un enjeu central dans le domaine de l'éducation au Québec lorsqu'il a introduit son *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* en 2018. Ce plan d'action propose trois grandes orientations afin de guider les actions des professionnels du milieu de l'éducation en matière d'intégration des TIC. Ainsi, ce plan d'action a pour but de : *Soutenir le développement des compétences numériques des jeunes et des adultes; Exploiter le numérique comme vecteur de valeur ajoutée dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage et Créer un environnement propice au déploiement du numérique dans l'ensemble du système éducatif* (MEES, 2018).

Ce plan d'action n'est toutefois pas le seul outil qui guide le ministère et les différents acteurs du milieu scolaire dans l'implantation et le développement des outils numériques en éducation. Puisque l'utilisation et le développement du numérique est une compétence à part entière faisant partie des programmes d'enseignement, le MEES s'est aussi muni d'un cadre de référence de cette compétence (MEES, 2019) afin de bien la définir et explorer les différentes avenues qu'elle offre. La compétence numérique se décline donc en douze dimensions (MEES, 2019), chacune révélant une facette de l'utilisation de ces outils dans un contexte d'apprentissage. Le présent article permettra de faire de nombreux liens avec la onzième dimension de la compétence numérique, soit *Développer sa pensée critique à l'égard du numérique*, puisque nous nous questionnons sur l'utilisation des outils technologiques dans le contexte d'un cours de français, et sur les perceptions des élèves à l'égard de cette utilisation afin de « poser un jugement réflexif sur son utilisation du numérique en faisant preuve d'autocritique » (MEES, 2019, p. 23).

Selon la recherche de Nagasubramani et Raja (2018) sur le sujet, l'utilisation des TIC dans le domaine de l'éducation comporte son lot d'avantages et de désavantages. De façon générale, l'utilisation des TIC favorise un apprentissage actif, favorise le travail collaboratif et coopératif, offre des perspectives uniques sur le plan de la créativité (tant au niveau de l'apprentissage que de l'évaluation) et favorise une approche intégrée de l'apprentissage. En somme, ces outils faciliteraient l'enseignement et l'apprentissage, en plus de briser la barrière qu'est la distance entre l'enseignant et les apprenants. La stimulation à l'apprentissage, la facilité d'utilisation de ces outils, le développement d'une compétence essentielle au monde de demain et des considérations écologiques sont aussi quelques avantages que la recherche relève à propos des TIC. Toutefois, il ne faut pas penser que ces outils sont infaillibles et qu'ils n'apportent pas leur lot de problèmes en matière d'éducation. Des chercheurs auraient observé que l'utilisation des TIC affecterait de façon négative les aptitudes d'écriture des élèves, que le plagiat et autres techniques de triche auraient connu une forte recrudescence depuis l'arrivée des outils technologiques. Beaucoup reprochent aussi à ces outils d'être dispendieux, et plusieurs se questionnent sur les conséquences de l'utilisation de ces outils sur la santé à long terme. Aussi, ces outils constitueraient souvent une forme de distraction dans un contexte d'apprentissage puisque l'attention des élèves peut facilement être détournée de leurs tâches (Juliana et Muslem, 2017).

Malgré ces constats et questionnements, il est indéniable que les TIC ont un effet réel sur la motivation des élèves. Dans une étude publiée en 2013 portant sur le lien entre l'activité d'écriture, l'utilisation des TIC et la motivation d'élèves de première année du secondaire, on révélait que les scripteurs qui faisaient usage d'un appareil électronique dans la réalisation d'une tâche d'écriture étaient intrinsèquement motivés par la tâche qui s'offrait à eux, et ce, avant même de l'entreprendre. Au contraire, les élèves qui devaient réaliser la même tâche, mais sans la possibilité d'avoir recours à des TIC étaient fortement amotivés (Grégoire et Karsenti, 2013). Dans cette même recherche, plus de 93 % des participants sondés ont fait part de perceptions favorables à l'utilisation d'un ordinateur lors de tâches d'écriture en français, plus de la moitié d'entre eux évoquant l'idée qu'il est plus facile de manipuler un texte électronique que manuscrit (Grégoire et Karsenti, 2013). Toutefois, lorsque questionnés à savoir s'ils se sentaient mieux outillés en écrivant à l'ordinateur qu'à la main, ce n'est que 69 % des répondants qui ont des perceptions favorables au numérique (Grégoire et Karsenti, 2013). Nous pouvons donc constater que les élèves apprécient l'utilisation de ces ressources en classe, mais qu'ils ne se sentent pas toujours assez outillés pour les utiliser efficacement. Le constat n'est toutefois pas le même lorsque l'on considère l'acte de lecture numérique puisque plusieurs ont de la difficulté à se détacher du papier et considèrent que la lecture ne serait pas organique si effectuée à l'aide d'un médium tierce (Labrousse et Lapointe, 2020).

CADRE CONCEPTUEL

LES TIC

Avant de poursuivre, il est important de bien définir ce que l'on entend par *technologies de l'information et de la communication*. Le MEES définit les technologies numériques comme étant l'ensemble des :

(...) technologies de l'information et des communications qui sont intégrées et utilisées dans l'ensemble des fonctions et des services d'une entreprise ou d'une organisation pour recueillir, stocker, analyser, partager et communiquer de l'information sous une forme numérique avec les employés, les clients et les fournisseurs (MEES, 2018, p. 84).

En somme, les TIC seraient des outils technologiques, tant physiques que numériques, qui permettraient la collecte et le partage d'informations. Selon cette définition, tous les outils technologiques utilisés en classe, qu'il s'agisse d'un projecteur, d'un tableau numérique interactif (TNI), d'un



appareil intelligent (téléphone, tablette, ordinateur) ou d'un logiciel de stockage d'informations partagées (nuage informatique) seraient des TIC.

LES PERCEPTIONS

Puisque le présent article porte sur les perceptions des élèves à l'égard de leur utilisation des TIC, il est aussi essentiel de définir ce que nous entendons par « perceptions ». Le terme « perceptions » est polysémique. Toutefois, nous utiliserons ici le mot « perceptions » dans le sens de « prendre connaissance des événements de notre environnement par le biais de nos systèmes perceptifs » (Luyat, 2014, p. 11-12). Nous considérerons donc les perceptions des participants de notre recherche comme étant la représentation de cette prise de conscience qu'ont les élèves de leur propre utilisation des TIC dans le contexte de leur cours de français.

LA MOTIVATION

Nous pensons aussi qu'il est important de bien définir ce qu'est la motivation puisqu'elle semble être un élément central entourant les perceptions des élèves au niveau de l'utilisation des TIC. Au-delà des bienfaits des TIC d'un point de vue technique, ces technologies semblent entraîner des conséquences sur la motivation des élèves. Il est d'abord important de différencier les différents types de motivation. La théorie de l'autodétermination formulée par Deci et Ryan (2020) propose trois types de motivation qui affecteraient le niveau d'engagement des individus. La première forme de motivation serait intrinsèque, c'est-à-dire qu'un individu présentant ce type de motivation serait engagé volontairement dans une activité puisque celle-ci lui procure du plaisir ou une forme de satisfaction personnelle. Au contraire, un individu qui présenterait une forme de motivation extrinsèque serait lui aussi engagé volontairement dans une activité, mais non pas en raison du plaisir que lui procure l'activité. La motivation extrinsèque se manifeste lorsqu'il existe une raison externe qui incite à l'engagement, que ce soit une récompense matérielle ou l'acceptation sociale de ses proches et amis par exemple. Finalement, il peut aussi y avoir absence de motivation. Lorsqu'un individu n'est pas en mesure de percevoir la relation entre ses actions et les résultats qu'elles engendrent, nous parlerons alors d'amotivation.



MÉTHODOLOGIE

Le présent article se base sur une enquête par questionnaire menée auprès de 54 élèves de première secondaire sur la question des perceptions de l'utilisation des TIC en classe de français. Le questionnaire utilisé a été élaboré par l'auteur de cet article et était composé de dix questions qualitatives ouvertes et fermées, certaines à choix de réponses alors que d'autres non, qui touchaient une multitude de facettes de l'utilisation des TIC en classe afin d'avoir une vue d'ensemble des perceptions des élèves à l'égard de leur utilisation en français. Cet outil de recherche ne s'appuie pas sur la littérature disponible sur le sujet puisqu'il n'a pas été élaboré dans un contexte de recherche formel. Les questions posées portaient sur les préférences et le niveau de motivation des élèves en matière d'intégration des TIC vis-à-vis certaines tâches spécifiques en français, sur les attitudes des élèves envers les TIC, sur l'utilisation des TIC dans la classe de français en comparaison avec d'autres matières et sur l'utilisation générale des TIC. Une questionnaire majoritairement quantitatif réalisé à l'aide de *Google Forms* a fourni des moyennes et permettra l'analyse des résultats obtenus. De plus, une recherche documentaire nous permettra de faire des liens entre les résultats de l'enquête menée sur le terrain et ce que la littérature dit au sujet des perceptions des élèves sur l'intégration des TIC en classe. Nos perceptions en tant qu'enseignant seront aussi mobilisées afin de poser un regard critique sur les résultats obtenus au terme de cette recherche.

RÉSULTATS

PRÉFÉRENCES

Lorsque sondés sur leurs préférences en matière de médiums utilisés en classe de français lors de la réalisation de diverses tâches, les avis des répondants sont presque unanimes. En effet, une grande majorité de répondants (96,3 %) affirment préférer l'utilisation d'un ordinateur lors de l'écriture d'un texte plutôt que de l'écrire à la main. Ces résultats ne sont pas sans rappeler ceux de Grégoire et Karsenti (2013) où près de 93 % des répondants étaient favorables à l'utilisation des TIC en contexte d'écriture pour la même tranche d'âge que la nôtre. Bien que nous n'ayons pas sondé nos répondants sur les raisons derrière cet attrait pour l'écriture numérique, l'étude de Grégoire et Karsenti évoque des raisons pratiques pour cette préférence puisque la manipulation, le traitement et la révision du texte seraient plus faciles à l'ordinateur. Toutefois, lorsque nous avons questionné nos répondants au sujet de leurs habitudes en matière de lecture, le constat est complètement différent. En effet, une grande majorité d'élèves (81,5 %) préfèrent la lecture traditionnelle sur papier plutôt que d'utiliser un appareil électronique (Figure 1). Nous avons pu observer cette tendance en classe alors que les élèves sondés avaient la possibilité de lire un roman dans sa version imprimée originale ou dans une version numérique disponible sur leur appareil portable. Ce ne sont que quelques élèves qui sortaient leur ordinateur afin de faire la lecture de leur livre, la plupart d'entre eux préférant se procurer un exemplaire physique à l'avant de la classe. Dans une étude portant sur la question de la lecture numérique, Labrousse et Lapointe (2020) évoquent l'attachement à l'objet livre, des contraintes logistiques et numériques, l'expérience de lecture ainsi que des influences psychologiques et sociales afin d'expliquer le peu d'attrait qu'ont les lecteurs pour l'expérience numérique.

Figure 1

Pourcentage des préférences exprimées à la question « Préférez-vous lire/écrire à l'ordinateur ou de façon manuscrite ? »

Catégories de réponses	%
Perceptions favorables à la lecture manuscrite	81,5
Perceptions favorables à la lecture numérique	18,5
Total	100,0
Perceptions favorables à l'écriture manuscrite	3,7
Perceptions favorables à l'écriture numérique	96,3
Total	100,0

UTILISATION

Les répondants de cette enquête ont aussi été sondés sur différents aspects de leur utilisation des TIC dans la classe de français, mais aussi en comparaison avec les autres cours auxquels ils assistent. Lorsque nous avons demandé aux élèves comment ils décriraient l'utilisation de leur appareil portable en classe de français depuis le début de l'année scolaire, près du trois quarts des répondants (74,1%) affirment que celui-ci est utilisé avec modération, et près du quart d'entre eux (22,2%) considèrent qu'il a été utilisé souvent (Figure 2).



Nous avons aussi demandé aux élèves de qualifier l'utilisation qu'ils faisaient de leur appareil portable en français en comparaison avec leurs autres cours. Une majorité de répondants (61,1%) disent utiliser leur appareil portable à la même fréquence que dans leurs autres cours, le tiers (33,3%) affirme l'utiliser plus souvent que dans les autres matières, et une petite minorité (5,6%) dit l'utiliser moins souvent en français que dans les autres matières (Figure 3). Il est quand même surprenant de constater que les élèves questionnés ont en grande majorité la perception que leur appareil électronique est utilisé autant sinon plus en français que dans leurs autres cours. Il serait ici intéressant de recueillir ces mêmes données, mais dans les autres cours des élèves afin d'avoir un portrait complet de leurs perceptions à ce sujet.

Figure 2

Pourcentage de perceptions à la question « *Comment décrirais-tu l'utilisation du Chromebook en classe de français depuis le début de l'année ?* »

Catégories de réponses	%
Utilisé avec modération	74,1
Utilisé souvent	22,2
Peu utilisé	3,7
Trop utilisé/Pas utilisé	0,0
Total	100,0

Figure 3

Pourcentage de perceptions à la question « *En comparaison avec tes autres matières. Comment qualifierais-tu l'utilisation du Chromebook en français ?* »

Catégories de réponses	%
J'utilise autant mon Chromebook en français que dans mes autres matières	61,1
J'utilise plus mon Chromebook en français que dans mes autres matières	33,3
J'utilise moins mon Chromebook en français que dans mes autres matières	5,6
Total	100,0

PERCEPTIONS

Nous avons finalement questionné les répondants de notre recherche sur les perceptions qu'ils avaient de la place que prend leur appareil électronique en classe et de leur sentiment d'efficacité lors de l'utilisation de cet outil. Lorsque nous avons demandé aux élèves sondés s'ils considéraient que leur ordinateur pouvait être une source de distraction en classe, une vaste majorité (81,5 %) affirmait que non, alors qu'une faible minorité (18,5 %) admettait que oui. Ces chiffres sont frappants dans la mesure où plusieurs enseignants qui tentent d'intégrer les TIC en classe dénoncent les utilités non-pédagogiques que certains élèves trouvent à leur appareil portable comme nous avons pu le constater dans la littérature (Juliana et Muslem, 2017). Qu'il s'agisse de jouer à des jeux, d'écouter des vidéos, d'échanger des messages électroniques entre eux, d'avancer des travaux dans d'autres cours ou de naviguer sur le Web, les élèves tentent souvent d'utiliser leurs appareils à des fins autres que celles exigées de leur enseignant. Nous

pouvons faire un constat similaire en lien avec les résultats obtenus à la question *L'utilisation d'un ordinateur affecte-t-elle ton efficacité en classe de français ?* Alors que l'on pourrait s'attendre à ce que quelques élèves aient la perception que leur appareil pourrait s'avérer être une source de distraction lors de la réalisation de leurs tâches en classe, c'est pourtant tout le contraire. Une grande majorité d'élèves (70,4 %) soutiennent que l'utilisation de l'ordinateur en classe n'affecterait pas leur efficacité, et près du tiers d'entre eux (29,6 %) affirme que l'ordinateur les rendrait plus efficace (Figure 4). Il est ici difficile de faire des liens entre ces résultats et la littérature puisque nous n'avons pas trouvé d'études en ce qui concerne les perceptions des élèves et les usages non-pédagogiques de leurs appareils électroniques.

Figure 4

Pourcentage de perceptions aux questions « Crois-tu que l'ordinateur en classe soit une source de distraction ? et L'utilisation d'un ordinateur affecte-t-elle ton efficacité en classe de français ? »

Catégories de réponses	%
L'ordinateur en classe n'est pas une source de distraction	81,5
L'ordinateur en classe est une source de distraction	18,5
Total	100,0
L'ordinateur n'affecte pas mon efficacité	70,4
L'ordinateur me rend plus efficace	29,6
L'ordinateur me rend moins efficace	0,0
Total	100,0

Il est vrai que dans certains contextes bien précis, l'ordinateur peut être un outil formidable qui favorise l'efficacité, mais nous pouvons tout de même observer certains biais dans les réponses fournies par les répondants. Les élèves ne semblent pas être capable de se distancier suffisamment de leurs pratiques technologiques afin d'en évaluer la portée réelle. Nous pouvons ressentir un réel engouement chez les élèves pour le virage numérique et l'intégration des TIC à l'école, mais il faut demeurer prudent et critique face à cette intégration. Si ces outils peuvent visiblement être un vecteur de motivation chez les élèves, il faut toutefois s'assurer que la motivation qu'ils génèrent soit le résultat de l'utilité réelle qui peut en être fait plutôt que des perspectives autres que ces outils peuvent offrir.

CONCLUSION

En somme, les perceptions des élèves au sujet de leur utilisation des TIC en classe de français nous révèlent que certains biais persistent à ce sujet. Il semblerait que les élèves perçoivent favorablement l'utilisation des TIC, tout en ignorant certains de leurs comportements qui témoignent d'une utilisation contreproductive ou néfaste de ces outils. En effet, on peut observer un décalage entre les perceptions des élèves à ce sujet et la réalité sur le terrain. Par exemple, les élèves affirment en grande majorité que les TIC ne sont pas une distraction en classe et que ceux-ci favorisent leur efficacité, alors que beaucoup d'enseignants témoigneront du contraire.

Aussi, l'intégration des TIC dans la classe de français a un impact réel sur la motivation des élèves. Les résultats de Grégoire et Karsenti (2013) se rapprochent d'ailleurs beaucoup des nôtres à ce sujet. Il faut cependant demeurer prudent lorsqu'on les utilise puisque le type de motivation qu'elles génèrent n'est pas toujours celui souhaité, et ce, peu importe dans quelle matière elles sont intégrées. En effet, les perceptions des élèves en ce qui concerne leur utilisation des TIC en classe nous révèlent qu'ils apprécient l'utilisation de ces outils lors de la réalisation de tâches bien précises, mais qu'ils ne sont pas capables de se distancier suffisamment de leurs pratiques technologiques afin d'en être critique. Il est donc important pour l'enseignant qui intègre les TIC en classe d'être conscient des contextes appropriés afin de les exploiter constructivement, mais aussi d'effectuer un travail de sensibilisation auprès de ses élèves afin de développer un jugement critique par rapport à leurs propres pratiques technologiques. Ces outils peuvent s'avérer être de précieux alliés pédagogiques, mais il existe des limites à leur utilisation et c'est à l'enseignant d'explicitier ces limites. C'est essentiellement ce que nous rapporte le MEES dans son *Plan d'action numérique* (2018) et dans son *Cadre de référence de la compétence numérique* (2019).

Ce travail de recherche permet de mettre en lumière le rôle essentiel de l'enseignant en tant qu'agent de développement de l'esprit critique chez les jeunes. L'enseignement ne se résume pas qu'à dicter de la matière à ses élèves. Il faut aussi s'assurer de former de futurs citoyens qui détiennent les outils et compétences nécessaires afin de prendre des décisions éclairées. Puisque le présent article porte sur l'intégration des TIC à l'école, il est difficile de passer sous silence la montée en popularité des outils d'intelligence artificielle (IA) et autres algorithmes de ce monde qui prennent de plus en plus de place nos institutions. Alors que plusieurs sont prêts à jeter ces outils aux poubelles et à les démoniser, nous croyons plutôt qu'il est important de sensibiliser les élèves à une utilisation responsable de l'IA et de trouver une façon de l'intégrer dans différentes activités pédagogiques. Ce n'est pas en se mettant la tête dans le sable et en agissant comme si ces outils n'existaient pas que les élèves se responsabiliseront dans leur utilisation.



MAXIME DUBÉ
enseignant de français



Le meilleur enseignement possible pour de meilleurs apprentissages

Enseignement explicite et utilisation des TIC pour favoriser le rendement scolaire des élèves

INTRODUCTION

À l'école, l'intérêt des élèves doit toujours être prioritaire. Cela signifie que les jeunes doivent être en mesure de réaliser des apprentissages et d'acquérir des connaissances et des compétences dans le but d'avoir de bons résultats scolaires. Pour en arriver à cela, avoir une bonne concentration est primordial. Il y a alors plusieurs façons d'enseigner dans une classe au secondaire pour l'obtenir. Parfois, certaines sont meilleures que d'autres, mais cela dépendra toujours de l'enseignant ou de l'enseignante et du groupe qui se trouve devant la personne responsable. Aussi, la gestion de classe viendra teinter le style d'enseignement que l'enseignant utilisera. Les stratégies d'enseignement doivent donc être choisies judicieusement afin de favoriser l'apprentissage des élèves. Il est certain que les élèves ont des préférences. Par contre, est-ce que ces préférences sont les plus pertinentes pour favoriser leurs apprentissages dans la classe au secondaire ? Ce questionnement est motivé par le désir d'offrir un enseignement optimal pour tous. Comme chaque élève apprend différemment, il était nécessaire d'évaluer ce que l'enseignant pourrait faire en classe pour être plus efficace.

PROBLÉMATISATION

Il est facile de constater que parfois, même souvent, les élèves en classe au secondaire sont déconcentrés, inattentifs ou ne sont tout simplement pas impliqués dans la tâche qu'ils doivent effectuer. Lorsque leur attention n'est pas portée vers l'avant de la classe quand l'enseignant explique des contenus importants, il y a une perte de l'assimilation de la matière. Il est alors difficile pour eux de la mettre en pratique, car ils ne comprennent pas bien. Pour certains, ils ne poseront pas de questions à l'enseignant et ne s'efforceront pas pour bien comprendre la matière, parce qu'ils la jugeront trop difficile. Ils bâcleront les exercices afin de s'en débarrasser. Sans aucune surprise, il s'en suivra des résultats aux différents examens plus ou moins satisfaisants. Certains aspects peuvent expliquer les mauvais résultats obtenus par les élèves. Ils peuvent être dus au fait que le jeune n'est pas attentif en classe, qu'il n'est pas assez motivé, qu'il manque d'autonomie pour effectuer le travail demandé, etc. Il est certain que l'élève doit être attentif en classe. S'il ne l'est pas, cela peut déranger les autres et aucun enseignant ne désire cela pendant son cours, parce que ça peut nuire à garder une bonne gestion de classe. Cependant, ces facteurs de réussite peuvent être reliés aux stratégies d'enseignement que l'enseignant utilise pour l'apprentissage et la réussite des élèves. Comme l'indique Clément, la gestion de classe est un facteur ayant une grande influence sur le rendement scolaire. Clément (2015) Par exemple, avoir recours aux questions et aux réponses est une bonne technique pour maintenir la

participation et l'intérêt des élèves. Clément (2015) En utilisant une bonne stratégie d'enseignement, cela peut prévenir des comportements non désirés en classe et permettre aux élèves d'être attentifs et motivés, ce qui aidera à l'obtention de bons résultats scolaires. Gauthier et al. (2019) Comme les enseignants enseignent de plusieurs façons différentes en classe et que ça a directement des effets sur le comportement des élèves, l'interrogation suivante est alors soulevée : est-ce que l'enseignement explicite jumelé à l'utilisation des TIC est une stratégie favorable à la réussite scolaire des élèves ?

Alphonse et Leblanc (2014) indiquent que l'enseignement explicite est une stratégie qui doit être effectuée en étapes bien définies. Lorsque les séquences sont claires, intégrées et bien articulées, cette stratégie favorise l'apprentissage des élèves. Aussi, les auteurs précisent qu'il est important que l'enseignant prenne le temps de bien planifier son cours en sachant quels sont les objectifs d'apprentissage à atteindre, les tâches à effectuer, les étapes à suivre, le matériel nécessaire, le temps alloué pour chaque partie et l'évaluation des apprentissages. En effet, la stratégie est articulée en trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Alphonse et Leblanc (2014) spécifient que le modelage augmente la compréhension. L'enseignant doit effectuer une tâche devant les élèves tout en expliquant ce qu'il fait pour la rendre plus claire. Il peut donner plusieurs exemples. Les auteurs précisent qu'avec la pratique guidée, les élèves consolident leur compréhension en travaillant en équipe. À son tour, la pratique autonome vient développer l'autonomie de l'élève et valider ses apprentissages. L'enseignant peut aussi évaluer quels élèves ont moins bien assimilé la matière. Clément (2015) confirme les propos des auteurs précédents en indiquant que les deux facteurs les plus déterminants pour la réussite des élèves sont l'élève lui-même et l'enseignant. La gestion de classe, les processus cognitifs et métacognitifs sont aussi des déterminants importants qui proviennent de l'enseignant. Clément (2015) précise que l'enseignement explicite est un modèle réactionnaire qui insiste sur la compréhension et l'organisation des contenus par le questionnement. L'auteur souligne que cet enseignement est très efficace pour les élèves ayant de grandes difficultés d'apprentissage, puisque l'enseignant explicite beaucoup la matière. Gauthier et al. (2019) informent que pour être efficace en classe, un enseignant doit maîtriser deux dimensions fondamentales soit l'enseignement des contenus et la gestion de classe. Aucune des deux dimensions ne peut être négligée. Gauthier et al. (2019) décrivent ce qu'expliquaient Alphonse et Leblanc (2014) sur les étapes de l'enseignement explicite. Ils appellent ce processus en trois temps PIC : la préparation (P), l'interaction avec les élèves (I) et la consolidation (C). Dans la partie concernant l'interaction, les auteurs renvoient également aux étapes du modelage, de la pratique guidée et de la pratique autonome qui constituent l'enseignement explicite. De plus, ils associent également l'enseignement explicite à une bonne gestion de classe et à la réussite des élèves. Afin de maintenir un environnement qui favorise les apprentissages, Gauthier et al. (2019) préconisent le SCP, qui est le soutien au comportement positif. Ceci a des effets positifs sur le comportement, mais aussi sur le rendement scolaire des élèves. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont aussi un enjeu important dans la classe. Karsenti et Collin (2013) indiquent que l'utilisation pédagogique et didactique que l'enseignant et les élèves en font permet d'obtenir des impacts positifs sur les apprentissages et sur le développement de

compétences. Ces deux auteurs précisent que l'utilisation des TIC permet d'avoir accès à un large partage et à une grande collaboration sur divers sujets. Facchin et al. (2016) donnent plusieurs avantages d'une rétroaction technologique. Par exemple, c'est moins chronophage, il y a plus de rétroactions, ça facilite l'appropriation pour les élèves, les rétroactions sont enrichies et les apprenants sont plus satisfaits. De plus, il y a plusieurs plateformes d'apprentissage pour présenter de nouveaux contenus. Karsenti et Collin (2013) Ils précisent aussi que la maîtrise des TIC est nécessaire pour pouvoir en ressortir des bienfaits en classe. Pour leur part, Brunel et Quet (2017) font savoir qu'il y a de nouvelles compétences à acquérir pour bien utiliser les TIC. Ils précisent que ce sont des compétences multimodales et qu'elles sont caractérisées par la communication combinant l'écrit, l'image et l'audio sur différents supports médiatiques.

CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel est bien délimité par certains concepts abordés dans la problématisation. D'abord, l'enseignement explicite est abordé. L'enseignement explicite est une forme d'enseignement magistral contemporaine (Clément, 2015). Dans cette stratégie, il est important que les contenus soient organisés et compris par les élèves. Pour ce faire, l'enseignant utilise principalement le questionnement. En les questionnant, l'enseignant pousse les élèves à réfléchir par eux-mêmes, ce qui développe leur autonomie (Clément, 2015). L'enseignement explicite se divise en trois temps: le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Alphonse et Leblanc, 2014). D'abord, le but du modelage est de rendre explicite la matière enseignée afin

que plus rien ne soit implicite. Pour y parvenir, l'enseignant réalise une tâche à l'avant tout en décrivant chaque action qu'il fait afin d'expliquer les quoi, pourquoi, comment, quand et où faire (Alphonse et Leblanc, 2014). En présentant une séquence graduée du plus simple au plus complexe, il permet aux élèves de comprendre les liens entre les différentes connaissances déjà acquises et celles qui sont nouvelles (Alphonse et Leblanc, 2014). Les exemples sont aussi un outil très efficace pour modeler la matière. L'étape suivante est la pratique guidée. Tout en permettant le travail en équipe, elle offre un soutien approprié aux élèves pour atteindre le but de l'activité et leur permet de développer leur confiance et d'avoir plus de motivation pour la suite des apprentissages (Alphonse et Leblanc, 2014). Comme les élèves sont en équipes, l'enseignant peut vérifier quels jeunes ont moins bien saisi la matière et il peut leur offrir des rétroactions. Cette étape sert aux élèves à consolider leurs apprentissages antécédents avec les nouvelles connaissances acquises (Alphonse et Leblanc, 2014).



Enfin, la pratique autonome vient développer l'autonomie des élèves et leur permet de réinvestir ce qu'ils ont appris lors du modelage et de la pratique guidée. Cette dernière étape permet à l'élève de consolider ses apprentissages au meilleur de ses capacités (Alphonse et Leblanc, 2014). L'enseignant peut aussi constater quel élève aura besoin de plus de soutien. Le cadre conceptuel est défini aussi par la différenciation pédagogique. Afin d'avoir une hétérogénéité du niveau des élèves, c'est cette pratique qui est fortement conseillée (Clément 2015). La différenciation pédagogique permet à tous les élèves de réussir. L'enseignant doit adapter son enseignement en fonction des besoins particuliers des élèves (Clément 2015). De cette façon, les élèves progressent au même rythme, puisqu'ils ont les outils nécessaires à leur réussite. Par la suite, un autre concept abordé est celui des technologies de l'information et de la communication ou TIC. Les TIC ont un grand potentiel dans la classe, mais nécessitent une maîtrise complexe de différents savoirs et de la conjugaison de ceux-ci (Brunel et Quet, 2017). Les savoirs se maîtrisent en suivant

les étapes de l'appropriation des TIC dans l'enseignement : la phase de découverte se manifeste par l'utilisation personnelle des outils, celle d'adoption se signale par une utilisation professionnelle du numérique qui n'occasionne pas de changement pédagogique, la phase d'appropriation est celle où se développe une pédagogie plus interactive, et enfin, la phase de création présente une pédagogie innovante rendant l'élève plus acteur et créateur. (Brunel et Quet, 2017, p. 6-7)

Cependant, l'enseignant ne peut pas passer d'une étape à une autre rapidement, puisqu'il doit trouver un équilibre dans chaque nouvelle situation pédagogique. L'intégration des nouvelles technologies est donc lente et délicate (Brunel et Quet, 2017). Bref, l'utilisation des TIC contribue à l'apprentissage et au développement des compétences lorsque les élèves doivent travailler des concepts, des représentations ou des modèles. (Karsenti et Collin, 2013)

MÉTHODOLOGIE

La méthode de collecte des données et d'analyse des résultats s'est déroulée au premier cycle du secondaire, dans un établissement scolaire privé au Québec. Les deux groupes choisis représentaient 70 élèves au total. Pour commencer, des extraits vidéos d'un enseignant présentant de la matière en utilisant différentes stratégies ont été analysés. Les extraits étaient analysés afin d'en faire ressortir les comportements des élèves vis-à-vis de la stratégie d'enseignement utilisée. Pour ce faire, une grille d'observation a été utilisée. La grille en question se retrouve dans l'annexe. Le but était de constater si les élèves demeuraient attentifs et appliqués à la tâche en utilisant la stratégie d'enseignement explicite et les TIC. De plus, un questionnaire a été distribué aux élèves des groupes concernés afin de recueillir leurs perceptions face à l'enseignement qu'ils reçoivent. Le but du questionnaire était de comprendre comment les élèves perçoivent l'enseignement parmi les stratégies utilisées. Le questionnaire a été construit à l'aide de questions nécessitant des réponses personnelles à court développement. Les questions ont été choisies dans l'objectif de permettre aux élèves de s'exprimer sur leurs préférences tout en posant un regard réflexif sur ce qui leur permet d'être efficaces et de bien assimiler la matière en classe. Selon les réponses recueillies, il était

également possible de savoir ce qui les gardait motivés, attentifs et concentrés en classe. De cette façon, il était possible de mettre en relief les réponses des élèves ainsi que les analyses d'extraits vidéos afin de comparer si ce qu'ils affirmaient représentait leurs agissements en classe. Cette méthode aurait pu être bonifiée davantage. Aussi, un deuxième questionnaire a été distribué aux élèves. Le but de celui-ci était de connaître le degré de satisfaction des élèves en lien avec l'enseignement reçu. Ce questionnaire prenait la forme d'une échelle de Likert. Cette échelle permet aux élèves de noter l'intensité de leur accord ou de leur désaccord avec une affirmation. Il est important de préciser que ce deuxième questionnaire aurait aussi pu être bonifié. Pour terminer, des résultats scolaires ont été recueillis afin de les comparer avec l'enseignement explicite donné aux élèves et l'utilisation des TIC. Ces résultats servent à démontrer l'efficacité des stratégies d'enseignement et à évaluer, à l'aide du questionnaire basé sur l'échelle de Likert, si ce que les élèves préfèrent, parmi un enseignement explicite, magistral et l'utilisation des TIC, est nécessairement la meilleure façon d'enseigner pour obtenir de bons rendements scolaires. Les résultats scolaires sont donc analysés de façon à valider les préférences des élèves tout en démontrant la corrélation qu'il existe avec leurs comportements dans les analyses d'extraits vidéos.



RÉSULTATS

À la suite des analyses vidéos, des réponses obtenues au questionnaire et des résultats scolaires comptabilisés, il est possible d'affirmer qu'il y a une corrélation entre l'enseignement explicite, l'utilisation des TIC et la réussite scolaire des élèves. Facchin et al. l'ont précisé dans leurs recherches. Les élèves sont plus satisfaits après avoir utilisé les TIC. Cette satisfaction provoque une attention plus accrue en classe. En effet, les analyses vidéos ont permis de constater que les élèves sont nettement plus impliqués dans la tâche à effectuer lorsque la stratégie d'enseignement explicite est utilisée et jumelée avec l'utilisation des TIC. Il a été analysé que les élèves participent davantage, sont plus attentifs à l'enseignant et dérangent moins en classe. Cette stratégie permet donc à l'enseignant d'avoir une excellente gestion de

classe et de favoriser le développement des connaissances des élèves. (Clément, 2015) Lorsque les élèves effectuent le travail demandé, il est possible de remarquer aussi qu'ils sont beaucoup plus motivés et autonomes. (Gauthier et al., 2019) Le fait que l'enseignant utilise le modelage et la pratique guidée permet aux élèves d'avoir une meilleure compréhension de la matière et d'être en confiance face à la tâche qu'ils doivent réaliser. Les conclusions des analyses vidéos sont directement en lien avec les réponses obtenues dans les questionnaires. En effet, les élèves affirmaient préférer une stratégie d'enseignement explicite. Ils démontraient un degré élevé de satisfaction concernant cette stratégie et les TIC. Ceux-ci précisaient qu'il leur était favorable de recevoir les explications dès le début et de modeler les contenus présentés avec l'enseignant afin de les rendre simples, dans le but d'avoir une compréhension rapide et efficace de ces contenus. Les élèves spécifiaient qu'ils se sentaient plus en confiance par la suite pour aborder les activités à effectuer. Ils indiquaient être plus attentifs et concentrés lorsqu'ils suivaient les étapes du modelage, de la pratique guidée et de la pratique autonome. Les analyses vidéos le prouvent bien. Les élèves ont un meilleur comportement lorsqu'ils ont des étapes claires à suivre et à respecter. L'établissement d'attentes claires ainsi qu'une approche proactive de la gestion de classe permettent de prévenir les comportements non désirés des élèves et favorisent leur réussite. (Gaudreau, 2017) Les jeunes sont plus concentrés à effectuer la tâche demandée, car ils savent exactement ce qu'ils doivent faire. Ils aiment développer leur autonomie et consolident leurs apprentissages en équipes et ensuite individuellement. De cette façon, ils sont vraiment en mesure de constater ce qu'ils maîtrisent bien et ce qu'ils doivent travailler davantage. (Gauthier et al., 2019) Dans les extraits vidéos, les jeunes participent activement lorsque c'est le temps du modelage. Ils sont en mesure de réinvestir ce qu'ils viennent d'apprendre dans la pratique guidée et autonome. Les élèves aimaient la routine, ce qui aidait à entretenir de bons comportements et à maintenir une bonne gestion de classe, comme les analyses vidéos l'ont démontré. Cependant, les jeunes étaient sceptiques quant à l'utilisation des TIC. Une grande majorité d'entre eux affirmait que l'utilisation des TIC était agréable, mais qu'il était plus facile de se laisser déranger ou de déranger les autres. Ils doutaient de certaines utilisations des TIC, par exemple d'un Kahoot, qui est un jeu-questionnaire interactif en ligne dans lequel les élèves sont en petite compétition les uns contre les autres, puisque plusieurs élèves se désorganisaient, ce qui nuisait à la concentration de ceux qui s'efforçaient de bien réussir. Comme analysé dans les extraits vidéos, la gestion de classe est négativement affectée, ce qui nuit aux apprentissages scolaires des élèves. Ces résultats reflètent des situations analysées dans lesquelles l'enseignant n'utilisait que les TIC. Les élèves préfèrent donc un enseignement explicite et leurs résultats scolaires confirment cette préférence. Cependant, Gaudreau (2017) affirme qu'une bonne gestion de classe débute par des attentes claires. Une bonne gestion des comportements perturbateurs est également nécessaire. En respectant ces deux points, le jumelage de l'enseignement explicite et de l'utilisation des TIC devrait être plus bénéfique aux apprentissages. Selon les recherches de Clément (2015) et de Gauthier et al. (2019), les élèves ont un meilleur rendement académique lorsqu'ils effectuent du modelage avec l'enseignant. L'enseignement explicite et l'utilisation des TIC sont à favoriser, car ils permettent beaucoup d'interactions avec l'enseignant et entre les élèves. Ceci est bénéfique, puisque les élèves précisent la matière et développent davantage leurs connaissances. Leurs résultats scolaires sont positivement touchés. En effet, les évaluations effectuées à la suite d'une séquence didactique ayant priorisé un enseignement explicite ont de

meilleures moyennes académiques que celles effectuées à la suite d'autres stratégies. Les résultats scolaires des élèves sont donc cohérents avec les analyses vidéos ainsi que les réponses obtenues aux questionnaires. Les tableaux suivants le prouvent.

Tableau 1

Attention des élèves selon l'enseignement	Bonne	Correcte	Mauvaise
Enseignement explicite	X		
Utilisation des TIC			X
Autres stratégies d'enseignement		X	

Tableau 2

Moyennes des résultats d'examens	À la suite d'un enseignement explicite	À la suite d'une autre stratégie
Écriture Émojis		63 %
Atelier d'écriture	74 %	
Lecture Saint-Michel	70 %	
Harry Potter ch. 1 à 5		65 %
Classes de mots		68 %
Groupes de mots	66 %	

Le tableau 1 et le tableau 2 démontrent bien l'efficacité de l'enseignement explicite en classe. En effet, en considérant que les élèves préfèrent recevoir un enseignement explicite, leurs résultats scolaires et leur degré d'attention sont meilleurs lorsque cette stratégie est employée. Les propos des élèves sont donc en corrélation avec les analyses vidéos et leurs résultats scolaires puisque ces derniers confirment les résultats de la recherche obtenus. Gauthier et al. (2019) avaient spécifié qu'un enseignement explicite était favorable aux apprentissages. Gaudreau (2017) ajoutait qu'avec une bonne gestion de classe, il était possible d'être efficace dans l'enseignement et dans l'utilisation des TIC. C'est pourquoi avec certaines mesures d'ajustement en gestion de classe il serait possible d'améliorer l'attention des élèves du tableau 1 lors d'utilisations des TIC. Le degré d'attention a été mesuré quantitativement à l'aide de l'échelle de Likert. Les résultats de ce questionnaire se retrouvent dans les figures suivantes.

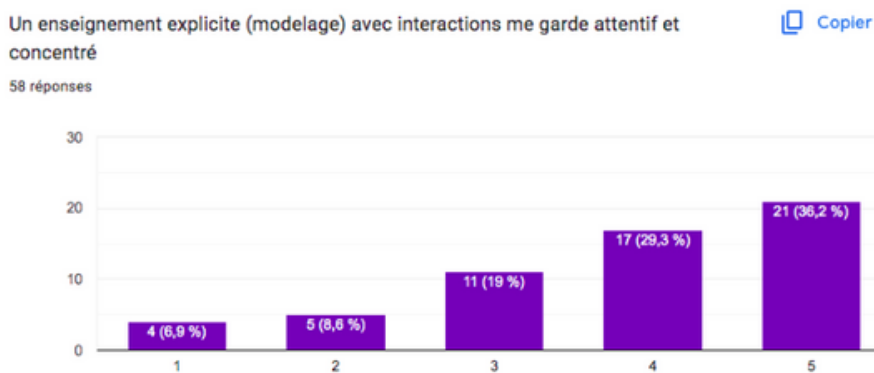


Figure 1

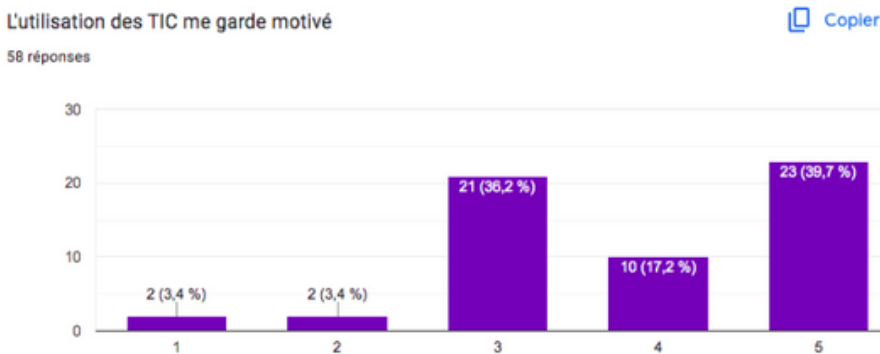


Figure 2

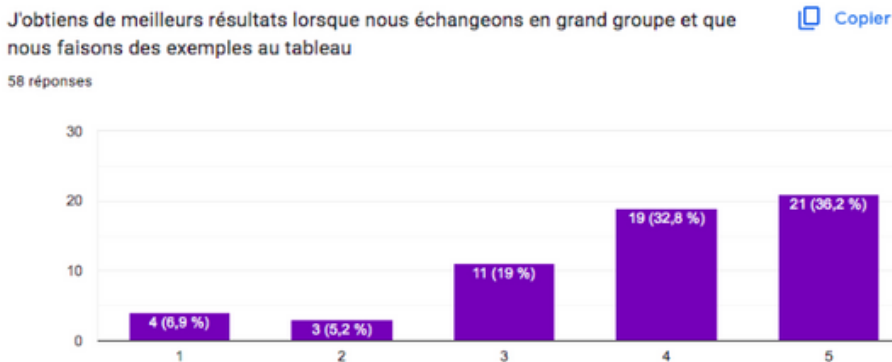


Figure 3

Les résultats démontrent que l'enseignement explicite et l'utilisation des TIC sont extrêmement bénéfiques et appréciés des élèves. En effet, pour chaque affirmation des figures 1, 2 et 3, plus de la moitié des élèves sont en accord (4) ou fortement en accord (5). La figure 3 confirme que les élèves obtiennent de meilleurs résultats avec la stratégie de l'enseignement explicite. Les figures 1 et 2 confirment aussi que les degrés d'attention et de motivation sont élevés lorsque l'enseignement explicite et les TIC sont utilisés. Les autres figures du questionnaire quantitatif qui démontrent principalement les mêmes résultats se retrouvent dans l'annexe.

CONCLUSION

En somme, il est fortement recommandé de valoriser l'enseignement explicite ainsi que l'utilisation des TIC, si la gestion de classe est bien maîtrisée. L'enseignant doit être bien préparé afin de permettre aux élèves de développer au maximum leurs compétences. La gestion de classe est aussi un facteur très important pour offrir aux élèves des apprentissages efficaces. La recherche et les résultats prouvent que l'enseignement explicite est bénéfique pour le rendement académique des élèves. Il est donc recommandé aux enseignants de développer cette stratégie. Gauthier et al. (2019) confirment cette affirmation, puisque les jeunes ont besoin d'être stimulés en classe pour favoriser leurs apprentissages. L'enseignement explicite et les TIC permettent à l'élève une meilleure compréhension, d'être plus attentif et davantage motivé. Les figures présentant les échelles de Likert démontrent bien le degré élevé d'attention des élèves et leur bon rendement scolaire lors de l'utilisation de ces stratégies. Bref, les résultats des différents tableaux et figures en lien avec les stratégies présentées sont très positifs. Enseigner, c'est de faire passer les besoins de l'élève en premier et ce dont l'élève a besoin, c'est d'un enseignement avec des interactions et des stimulations différentes. Leur rendement scolaire sera sans aucun doute positivement affecté.



**JEAN-CHRISTOPHE
MOREAU**

enseignant de français



L'emploi d'outils numériques en classe : un avantage ou un inconvénient ?

Un regard sur les technologies de l'information et de la communication en éducation

Ordinateurs brisés, logiciels qui prennent un temps interminable à télécharger, réseaux sociaux envahissants, connexion à Internet difficile, tricherie. Voici différents problèmes pouvant survenir dans une classe où les outils numériques tels que les ordinateurs portables et les tablettes sont utilisés. Ce phénomène numérique grandissant est de plus en plus instauré dans les écoles primaires et secondaires du Québec. C'est une réalité à laquelle les enseignants de demain devront faire face et à laquelle les enseignants d'aujourd'hui doivent constamment s'accommoder considérant la constante évolution des technologies. Pour parvenir à intégrer les outils technologiques en classe, les étudiants en enseignement se doivent d'être formés et préparés, et ce, dès les premières années de la formation universitaire. Le déroulement des stages et le développement professionnel seront grandement favorisés par un meilleur développement de la compétence numérique tout au long de la formation initiale et de la formation continue. La présente investigation s'intéresse à l'emploi du numérique en contexte scolaire afin de conscientiser les enseignants aux nouvelles réalités des technologies de l'information et de la communication (**TIC**). En effet, les professionnels sur le terrain constatent que l'utilisation des nouvelles technologies dans l'apprentissage implique des changements fondamentaux dans le rôle de l'enseignant comme une gestion de classe devant désormais considérer l'usage d'outils numériques (Fiévez, 2017). Afin de bien comprendre le phénomène numérique en éducation, il est important de se pencher non seulement sur les avantages des **TIC**, mais également sur les inconvénients.

PROBLÉMATISATION

Les études permettent de conclure que les avantages reliés aux **TIC** sont plus nombreux que les inconvénients. Il est possible de penser, entre autres, à l'accroissement de l'autonomie et au renforcement de la motivation des élèves, aux variétés des modes d'enseignement et d'apprentissage et à l'enseignement moins frontal (Fiévez, 2017 ; Jaafar et Pedersen, 2021). Cependant, les inconvénients sont non négligeables.



LES PROBLÈMES TECHNIQUES

Les recherches mettent de l'avant les problèmes techniques récurrents comme l'accès à Internet et la qualité de la connexion pouvant compliquer l'accès aux TIC en classe (Fiévez, 2017). Il va sans dire que les enseignants et les élèves sont dépendants à Internet s'ils désirent avoir accès à leurs outils numériques (Younie et Bradshaw, 2016). Il est également important de considérer les élèves n'ayant pas accès à Internet à la maison et qui ne peuvent pas réaliser le travail sur les plateformes numériques proposées par les enseignants (Younie et Bradshaw, 2016).

Un tour d'horizon par rapport au tableau blanc interactif

Karsenti et Bugmann (2019) se sont intéressés à la question du tableau blanc interactif (TBI) en classe. Après avoir effectué une étude auprès de 1131 enseignants et de 11 683 élèves du Québec, les auteurs concluent qu'un tel outil engendre d'importants et de fréquents problèmes techniques que l'enseignant seul ne peut pas régler (Karsenti, 2019). Près de 93 % des enseignants ont admis qu'ils n'étaient pas en mesure de gérer les problèmes rencontrés et qu'ils avaient besoin de l'aide d'un technicien en informatique. Fiévez (2017) indique que le manque de soutien technique peut affecter l'enseignement et l'apprentissage. D'autres recherches entourant le TBI soulignent que les nombreux problèmes techniques et le soutien inadéquat minent la motivation des élèves et des enseignants et que ces derniers passent plus de temps à gérer les problèmes engendrés par l'usage du TBI qu'à se préoccuper de l'apprentissage des élèves (Karsenti, 2019).

LE MANQUE DE RESSOURCES ET DE FORMATION

Le manque de ressources et de formation chez les enseignants est un autre défi. En effet, les coûts reliés à la formation des membres du personnel et à l'installation des infrastructures sont significatifs (Younie et Bradshaw, 2016). Il faut par la suite continuer d'investir afin de garder les logiciels à jour, de réparer les équipements brisés, de remplacer les équipements volés ou détruits et de poursuivre la formation. Hould, dans une recherche menée en 2014, précise que l'implantation d'outils numériques en classe est souvent marquée d'un manque de temps pour le développement professionnel et l'absence de rencontres favorisant une collaboration entre les enseignants (Hould, 2014). Les auteurs s'entendent tous sur la question du manque de formation et de ressources. Fiévez résume cette idée :

La conception d'une séquence de cours à l'aide d'outil technologique demande à l'enseignant des connaissances pratiques, techniques, pédagogiques et didactiques. En raison de la multiplicité de ces connaissances, les différentes étapes par lesquelles un enseignant passe pour intégrer un outil technologique en salle de classe sont nombreuses et parfois complexes (Fiévez, 2017, p.8).

LE COMPORTEMENT DES ÉLÈVES ET LES RÉSEAUX SOCIAUX

D'après une étude réalisée par Jaafar, Statti et Torres en 2021, l'emploi d'outils numériques en classe a un impact sur le comportement des élèves et sur la relation enseignant-élève (Jaafar et Pedersen, 2021). Selon les enseignants ayant participé à l'étude, la confiance et la distraction sont deux enjeux importants. D'une part, avec leurs outils numériques comme l'ordinateur, la tablette ou parfois même le téléphone cellulaire, les élèves sont plus enclins à tricher. La relation de confiance entre l'enseignant et l'élève devient inévitablement différente. Afin d'avoir accès aux réponses, les jeunes effectuent des recherches sur Internet ou ils utilisent les réseaux sociaux afin de partager leurs réponses avec leurs pairs. D'autre part, les **TIC**



augmentent le niveau de distraction des élèves (Fiévez, 2017 ; Younie et Bradshaw, 2016). Les jeunes rencontrent certaines difficultés liées à la concentration, à la mise au travail et aux travaux d'équipe (Jaafar et Pedersen, 2021). Karsenti (2019) mentionne que les pratiques numériques non éducatives (jeux vidéo, réseaux sociaux, etc.) s'invitent régulièrement durant les temps scolaires. Les recherches montrent parallèlement que l'emploi de divers outils technologies tels que les messages textes ou les réseaux sociaux entraîne un effet négatif sur la réussite des élèves (Fiévez, 2017). Par exemple, l'une des enseignantes interrogées dans l'étude de Jafaar, Statti et Torres (2021) mentionne que ses jeunes s'amuse parfois à effacer le travail de leurs coéquipiers lorsqu'ils travaillent dans un document partagé en ligne. La gestion de la classe doit désormais être modifiée puisqu'elle doit considérer les nouvelles réalités des TIC. En effet, si le comportement des élèves est modifié, la gestion de la classe doit l'être également (Jaafar et Pedersen, 2021).

LA CALLIGRAPHIE ET LES PROBLÈMES DE SANTÉ

Selon une étude menée par Heinrich, plusieurs parents d'élèves utilisant un iPad ont observé une détérioration de la calligraphie de leur enfant. Les parents et les enseignants sont devenus inquiets concernant les évaluations à l'écrit (Younie et Bradshaw, 2016). En ce qui a trait aux problèmes de santé possibles engendrés par l'utilisation d'outils numériques, Fiévez (2017) est le seul auteur qui soulève les risques de problèmes visuels ainsi que de douleurs articulaires causés par une utilisation prolongée de la tablette et des écrans.

À la suite de ces constats, cet article s'intéressera aux différents défis que rencontrent les enseignants québécois en lien avec les **TIC**. Quels sont les réels inconvénients derrière l'emploi d'outils technologiques ? Grâce à un questionnaire envoyé à des enseignants d'une école privée du Québec, il sera possible de vérifier si les problèmes soulevés par la recherche sont effectivement présents.

CADRE CONCEPTUEL

Certains concepts méritent d'être définis afin de préciser la question d'investigation. Il convient de définir les termes « **TIC** » et « problèmes ». Les **TIC** renvoient aux technologies de l'information et de la communication. En éducation, les principaux outils numériques utilisés sont l'ordinateur, la tablette, le téléphone cellulaire et le tableau interactif (Fiévez, 2017). Pour les enseignants, les **TIC** sont le plus souvent employées afin de communiquer avec les parents et les différents membres du personnel, d'effectuer du traitement de texte, de mener de la recherche d'informations et de créer du contenu pédagogique. Avec les outils numériques, ils ont également accès au portail de l'école dans lequel il est possible d'effectuer la prise de présence, de consigner les manquements, de réserver des locaux et de consulter le dossier des élèves. Dans le cadre de l'investigation, le terme « problèmes » fait référence à des difficultés complexes. Les éléments soulevés plus haut sont tous des exemples de problèmes que les enseignants peuvent rencontrer en lien avec les technologies. En d'autres termes, le sondage permet de vérifier si les différents problèmes évoqués s'appliquent aux répondants en ce qui a trait à l'usage qu'ils font des TIC en classe.

MÉTHODOLOGIE

Afin de récolter des informations par rapport au thème abordé, un questionnaire Google Forms a été créé en fonction des besoins de la recherche. Le sondage, disponible en version numérique, a été transmis par courriel à plus de 60 enseignants étant tous des employés d'une école où les outils technologiques sont obligatoires en classe. Les répondants enseignent différentes matières à différents niveaux et à différents profils. Il aurait également été pertinent de transmettre le questionnaire aux élèves de l'établissement scolaire afin de connaître leur perception par rapport aux **TIC**, mais la problématisation concerne plus particulièrement les problèmes rencontrés par les enseignants. L'échantillon de la collecte de données s'élève à 23 individus.

Le questionnaire comporte trois sections : une section de questions à choix de réponses, une section de questions à choix multiples et une section de questions à réponses ouvertes. La première section compte trois questions. Elle touche la fréquence et l'aisance des enseignants par rapport à l'emploi de **TIC** et la formation continue. Cette section propose l'échelle numérique de Likert à cinq niveaux en guise de choix de réponses. Dans la deuxième section, des questions fermées à choix de réponses multiples ont été proposées aux répondants. Les



répondants pouvaient cocher des réponses, parmi une liste proposée, et/ou ajouter des choix de réponses. Ils devaient sélectionner un minimum d'une réponse, sans maximum imposé. À titre d'exemple, les enseignants ont été amenés à cibler les problèmes qu'ils avaient déjà rencontrés en classe en lien avec les outils numériques. Ils n'avaient qu'à cocher les situations qu'ils avaient déjà vécues tout en ayant la possibilité d'ajouter des réponses qui ne faisaient pas partie de la liste. Cette liste a été bâtie selon la recherche, des observations effectuées et des expériences vécues. L'application Google Forms a permis de compiler les données et d'obtenir des données chiffrées pour chacune des questions. La dernière section, quant à elle, propose deux questions. Les répondants avaient la possibilité de s'exprimer au-delà des questions à réponses fermées dans cette section en formulant leurs commentaires par rapport à la question de départ : quels sont les avantages et les inconvénients de l'utilisation d'outils numériques en classe et à l'extérieur de la classe ? Ces deux questions sont simples, mais les réponses sont très évocatrices. Elles ont été classées selon les quatre grandes catégories ayant été abordées dans la problématisation : les problèmes techniques, le manque de ressources et de formation, le comportement des élèves et les problèmes de santé.

RÉSULTATS

Cette section dédiée aux résultats vise à comparer les éléments soulevés dans la littérature et les réponses obtenues à la suite du questionnaire. Les résultats sont classés selon les quatre catégories décrites.

LES PROBLÈMES TECHNIQUES

En ce qui a trait aux problèmes techniques, 82,6% des enseignants soulèvent la dépendance au réseau Internet. Un enseignant mentionne : « Nous sommes dépendants du réseau. Donc, les problèmes viennent du fait que si le réseau lâche, nos planifications de cours qui intègrent les TIC sont foutues ». Ce résultat concorde avec la recherche qui mentionne que les problèmes techniques sont l'un des plus grands enjeux derrière l'emploi des **TIC**. Ce sont 10 enseignants sur 23 qui ont répondu déjà avoir rencontré des problèmes de connexion au tableau interactif. Cette proportion significative correspond aux résultats de la recherche qui soulèvent les importants et fréquents problèmes que les tableaux interactifs peuvent engendrer.



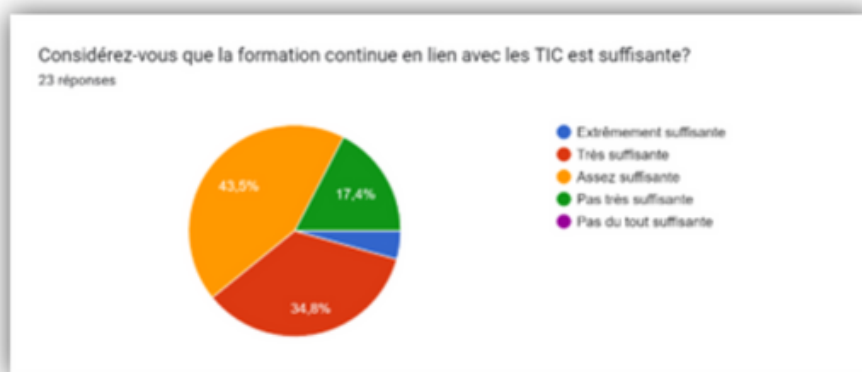
LE MANQUE DE RESSOURCES ET DE FORMATION

L'un des inconvénients soulevés par la recherche est le manque de formation en lien avec les **TIC**. Les enseignants ont dû répondre à la question suivante : considérez-vous que la formation continue en lien avec les **TIC** est suffisante ? La figure 1 permet d'observer que 34,8% des

ont répondu que la formation est très suffisante et que 43,5 % ont répondu qu'elle est assez suffisante. Le manque de formation ne semble pas être un défi derrière l'emploi des **TIC** considérant le fort pourcentage (plus de 80 %) d'enseignants ayant jugé la formation comme étant suffisante.

Figure 1

Résultats à la question : considérez-vous que la formation continue en lien avec les TIC est suffisante ?



LE COMPORTEMENT DES ÉLÈVES ET LES RÉSEAUX SOCIAUX

Les principaux inconvénients soulevés appartiennent à cette catégorie. Pour commencer, dans la section dans laquelle les répondants étaient invités à formuler des réponses à court développement, sept enseignants sur 23 ont mentionné que les outils numériques contribuaient à la distraction des élèves. Le principal impact de cette distraction est une utilisation inappropriée des appareils. À titre d'exemple, certains répondants soulignent que leurs élèves jouent à des jeux en classe, consultent le Classroom d'autres matières et visitent des sites Internet qui ne sont pas pertinents pour l'enseignement et l'apprentissage en cours. C'est ce que Karsenti et Bugmann ont constaté : les pratiques non éducatives s'invitent dans les pratiques scolaires. Ensuite, la dépendance est le deuxième élément le plus fréquemment soulevé. En effet, quatre répondants sur 23 ont précisé qu'ils craignaient les risques de dépendance en lien avec l'utilisation d'outils numériques. Puisque la recherche ne fait pas la mention de dépendance en ce qui a trait aux **TIC**, il est possible de conclure qu'il existe un écart entre la réalité et la littérature. Même si la dépendance est un problème rencontré par les élèves et non par les enseignants, elle a un impact sur les maîtres qui doivent gérer des comportements d'abus en classe. En ce qui a trait aux réseaux sociaux, ce ne sont que deux enseignants qui ont nommé ce problème. Cependant, il est possible d'associer la distraction et les réseaux sociaux. Les élèves ont accès à ces applications non seulement sur leur téléphone cellulaire, le plus souvent interdit en classe, mais sur leur ordinateur également. Lorsque les élèves s'aventurent sur d'autres sites Internet et qu'ils sont distraits, il est fort possible qu'ils naviguent sur les réseaux sociaux. Pour finir, trois répondants ont affirmé que l'utilisation d'outils numériques avait un impact négatif sur la gestion de la classe. Les mesures de prévention et les interventions se doivent d'être plus fréquentes lorsque les élèves utilisent les **TIC**. Jaafar et Pedersen l'ont mentionné : si le comportement des élèves change, la gestion de classe sera elle aussi transformée.

LA CALLIGRAPHIE ET LES PROBLÈMES DE SANTÉ

La question de la calligraphie n'a pas été abordée par les répondants. Il est possible de penser que ce phénomène ne s'applique pas aux élèves qui fréquentent l'école secondaire à l'heure actuelle. Les effets seront peut-être plutôt ressentis lorsque les élèves utilisant les TIC au primaire feront leur arrivée au secondaire. En effet, l'apprentissage de l'écriture pourrait être plus difficile considérant l'accès aux outils numériques. Trois répondants sur 23 soulèvent les problèmes de vision tels que la baisse de la vue et la fatigue oculaire et le temps considérable passé devant un écran. Même si la recherche ne se penche que sur les problèmes de santé rencontrés par les jeunes, cet aspect affecte non seulement les élèves, mais les enseignants également.

Voici d'autres problèmes ayant été nommés : la difficulté d'évaluer le talent des élèves puisqu'ils ont accès à plusieurs sources d'aide, le dédoublement des plateformes, la pertinence et l'efficacité des plateformes selon les besoins et la multiplication des tâches de préparation pour l'enseignant. Un seul enseignant parmi les 23 considère qu'il n'existe pas d'inconvénients derrière l'utilisation d'outils numériques.

Quels sont les réels inconvénients derrière l'emploi d'outils technologiques en classe ? Après avoir analysé les résultats du questionnaire, il est possible d'observer quelques écarts entre la recherche et les données obtenues sur le terrain. Les enseignants ont soulevé divers problèmes comme les problèmes techniques, le comportement non adéquat des élèves, les problèmes de dépendance et les problèmes liés à la vision et à la fatigue. La recherche, quant à elle, soulève un manque de formation auprès des enseignants. Cet élément n'a pas été appuyé par les répondants du sondage qui considèrent, à plus de 80 %, que la formation est suffisante. Il en va de même pour les problèmes liés à la calligraphie n'ayant pas été mentionnés par les enseignants. Tous les éléments soulevés par les répondants se retrouvent dans la littérature, à l'exception des problèmes de dépendance. Malgré quelques différences entre la recherche et les résultats du sondage, les données semblent concorder.



CONCLUSION

Le présent article permet de conclure que les outils technologiques, en dépit des possibles difficultés reliées à leur usage, ont leur place en éducation. Il est important de considérer certaines limites reliées à cet article professionnel. Le sondage n'a été envoyé qu'à des enseignants d'une école privée. Les données sont limitées qu'à un échantillon de 23 répondants ne prenant pas en compte le milieu public, soit le milieu où le plus d'enseignants exercent leur profession. Le petit nombre de répondants rend également les données obtenues par le questionnaire peu représentatives du corps enseignant québécois. Grâce aux informations récoltées, il est possible d'affirmer que les **TIC** permettent aux enseignants d'offrir des cours plus dynamiques, de susciter l'intérêt et la motivation des élèves et de créer 1001 projets à l'aide de différentes plateformes. Afin de surmonter les différents obstacles rencontrés lors de la réalisation de ces activités, comme les problèmes techniques, le comportement non adéquat des élèves, les problèmes de dépendance et les problèmes de santé, tous des défis ayant été soulevés par les enseignants interrogés, il faut repenser les **TIC**. Il est impératif de considérer les écarts entre la recherche et la réalité des enseignants, de revoir la formation universitaire, d'investir dans le soutien technique, d'instaurer des manquements clairs pour les élèves ayant un comportement non approprié, de mettre de l'avant les logiciels permettant le contrôle des écrans et d'offrir des ateliers et des ressources concernant la dépendance aux outils numériques, aux jeux vidéo et aux réseaux sociaux. Les enseignants seraient donc mieux outillés et encadrés afin de favoriser la réussite de leurs élèves. Les retombées en classe ne pourraient qu'être positives si la manière d'intégrer les **TIC** à l'éducation est revue.



BLANCHE VÉZINA
enseignante de français



Français



FIERTÉ LINGUISTIQUE : LE FRANÇAIS DANS LES ÉCOLES

P. 168 - 177

Alexandre Drolet

Que lisent les élèves du secondaire en français ?

P. 200 - 208

Antoine Morin

Le F-R-A-N-Ç-A-I-s: « Stu vrm important madamme? »

Regard sur l'état actuel des lieux et vision d'avenir d'élèves de 4e et de 5e secondaire

P. 178 - 185

Nathan Buscemi

Les difficultés en lecture : le problème des profs de français ?

Et si c'était un enjeu commun ?

P. 209 - 216

Dominic Paquet

Des enseignants au service de la langue : pour une pérennité du français en contexte francophone

P. 186 - 192

Megan Despatie

Le débat interprétatif à la rescousse !

Enseigner la lecture littéraire

P. 217 - 225

Jeremy Philippe

Retrouver le plaisir de lire

L'intégration du jeu d'évasion dans la découverte d'une œuvre littéraire

P. 193 - 199

Sarah-Jeanne Garant

L'appréhension de l'écriture

Comment amener les élèves du secondaire à s'engager dans les tâches d'écriture ?

P. 226 - 231

Fanny Robillard

Nos élèves comprennent-ils réellement ce qu'ils lisent ?

Comment les enseignants font-ils pour les aider ?



Que lisent les élèves du secondaire en français?

INTRODUCTION

Pour ou contre un corpus littéraire? C'est d'abord l'idée de la CAQ - elle n'est d'ailleurs pas nouvelle - qui souhaitait «rassembler les citoyens de toutes origines autour d'une culture commune» à l'aide d'une liste d'œuvres québécoises qui a alimenté ma réflexion sur la diversité des œuvres littéraires enseignées dans la classe de français du secondaire. De plus, j'ai toujours eu un vif intérêt pour les romans dits «classiques», pour les romans policiers d'Agatha Christie, et pour la littérature française. Après avoir constaté que les œuvres complètes que je faisais moi-même lire à mes élèves de deuxième secondaire n'étaient pas de celles-ci, mais étaient plutôt des romans couramment qualifiés de «jeunesse», je me suis intéressé sur ce que lisaient les élèves de mes collègues, et aux raisons qui pourraient expliquer ces choix.

Ainsi, dans le présent article, je ne tenterai pas de définir ce qu'est un bon corpus littéraire, quel est le processus de réalisation de celui-ci, quels types d'œuvres devraient s'y retrouver, ni même la pertinence d'avoir un corpus littéraire comme le demandait la CAQ. Je souhaite simplement ajouter mon grain de sel à la compréhension que nous avons de la variété d'œuvres que font lire les enseignants à leurs élèves dans la classe de français. Ce n'est qu'en comprenant et recueillant cette variété d'œuvres qu'un contraste pourrait ensuite être fait entre ces lectures et celles recommandées par un hypothétique corpus littérature.

PROBLÉMATISATION ET CADRE CONCEPTUEL

Je souhaite donc répondre à la question suivante : quelles œuvres complètes les élèves du secondaire lisent-ils dans la classe de français? Je tenterai aussi de comprendre, de façon sommaire, ce qui pourrait expliquer les choix des enseignants. J'expliquerai ce qu'en dit la recherche en la comparant à mes résultats.

Je souhaite donc répondre à la question suivante : quelles œuvres complètes les élèves du secondaire lisent-ils dans la classe de français? Je tenterai aussi de comprendre, de façon sommaire, ce qui pourrait expliquer les choix des enseignants. J'expliquerai ce qu'en dit la recherche en la comparant à mes résultats.

Le fait d'opter pour tel ou tel corpus représente une adhésion à une représentation spécifique de la littérature. Cette adhésion oriente la réalisation d'actions pédagogiques qui, directement ou indirectement, influenceront le jeune qui s'initie à l'univers littéraire. Initiation qui s'affinera au fil des rencontres littéraires... ou qui découragera peut-être à jamais l'élève de la littérature (Boutin, 1999).

Les œuvres choisies doivent donc relever de nombreux défis, soit faire aimer la littérature à l'élève, l'aider à se forger une bonne culture littéraire, et être pertinentes au regard des contenus des programmes d'enseignement - et s'ajoute à cela le fait qu'un certain nombre d'entre elles doivent être d'auteurs québécois. Quelles œuvres, donc, permettent d'atteindre ces objectifs? Bien que se poser cette question soit primordial pour l'éducation des élèves, il faut d'abord s'intéresser aux choix des enseignants.

Afin d'aborder cette question, il faut aussi distinguer les différentes façons de classer la littérature et définir certains termes que j'emploierai dans le présent travail : la littérature en général, la *littérature jeunesse*, la *littérature classique*, la *littérature populaire*, puis l'idée selon laquelle il n'y a qu'une *littérature*, que je qualifierai *d'universelle*.

Yves Reuter parle du fait qu'il est impossible de définir ce qu'est la littérature sans qu'il y ait polémique. Tout le monde sait que la littérature fait référence à la lecture, mais néglige sa dimension sociale qui rend sa définition si complexe. La définition vulgarisée suivante saura cependant suffire pour les besoins de la présente recherche :

La littérature, en tant qu'institution sociale, serait un espace de jeu où des agents créent des objets symboliques - les textes littéraires - auxquels d'autres agents attribuent une certaine valeur (Boutin, 1999).

Cette dimension sociale rend très difficile la catégorisation des textes littéraires selon qu'ils soient «classiques», «populaires», «de jeunesse», etc.

Il y a beaucoup de façons de voir la littérature jeunesse : selon certains, elle aurait une fonction didactique permettant aux jeunes de s'initier à la littérature avant de pouvoir atteindre la «vraie» littérature (Raimond, 2009). Elle serait donc de moins grande qualité, une sous classe de littérature. D'autres prennent en compte le fait que la littérature serait une communication entre un lecteur, un texte et un écrivain (Boutin, 1999), et que celle de jeunesse regrouperait donc les œuvres expressément écrites pour les jeunes. La vision de la littérature «universelle» qui sera expliquée plus bas rend celle de la littérature jeunesse moins négative. Voici quelques exemples d'œuvres que les répondants associent à la littérature jeunesse : Amos d'Aragon, Le garçon en pyjama rayé, Premier trio, Chroniques post-apocalyptiques d'un enfant sage.

La littérature classique a un plus grand prestige que les autres littératures. Concrètement, selon Viala (1993), il s'agit d'une œuvre que l'on enseigne dans les classes, qui est un modèle, qui est en grec et en latin, ou encore de l'époque de Louis XIV. Classique réfère ainsi, entre autres, à la salle de classe ; toutes les œuvres enseignées à l'école sont-elles donc des classiques ? Viala rappelle qu'il y a de nombreux conflits autour de cette notion puisque les classiques ne font pas consensus, et certaines identités veulent s'approprier la culture que ces œuvres représentent. On peut donc ne pas définir la même œuvre comme étant un classique. Tous semblent toutefois s'entendre

pour dire que ce sont des textes nécessitant une réflexion et un travail intellectuel plus complexes. Voici quelques exemples d'œuvres que les répondants associent à la littérature classique : 1984, L'Alchimiste, Des souris et des hommes, Cyrano de Bergerac.



À la littérature classique s'oppose la littérature parfois qualifiée de populaire. Elle n'est pas pour les enfants, mais n'aurait pas le prestige et la complexité des classiques. Ce serait, en quelque sorte, une littérature de divertissement (Raimond, 2009). Voici quelques exemples d'œuvres que les répondants associent à la littérature populaire : Le Passager, Chercher Sam, Les Cerfs-volants de Kaboul.

Notons que certains enseignants ont associé une œuvre à plus d'une de ces catégories (parfois même à trois d'entre elles), et qu'une même œuvre est parfois catégorisée différemment par deux enseignants (L'Orangerie, par exemple, est qualifiée de populaire par deux enseignants et de classique par un autre). Finalement, cette difficulté à définir ainsi la littérature amène certains à refuser de la catégoriser selon des critères majoritairement sociaux. Pour eux, il n'existe qu'une «littérature», ce qui rend les définitions précédentes obsolètes à leurs yeux. Dans ma recherche, je l'ai qualifiée d'«universelle».



MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à ma question, j'ai réalisé ma collecte de données à l'aide d'un questionnaire Google Forms (voir annexe 2) que j'ai publié sur un groupe Facebook dont sont membres plusieurs enseignants de tout le Québec. Les répondants devaient répondre à quelques questions personnelles (leur âge, le temps depuis lequel ils enseignent, entre autres) et devaient ensuite présenter les cinq œuvres complètes qu'ils font lire à leurs élèves (au secondaire, la moyenne du nombre d'œuvres complètes à lire chaque année est entre 4 et 5). Pour chacune, ils devaient spécifier le titre, le type d'œuvre, le genre du roman s'il s'agissait d'un roman, la provenance de l'œuvre, la catégorie d'œuvre parmi celles présentées dans le cadre conceptuel, pour quel niveau cette œuvre était présentée, pour quel type de groupe, et finalement pour quelles raisons.

J'ai choisi de procéder ainsi car le questionnaire en ligne me permettait de l'étendre à tout le Québec et car cela rendait le processus plus simple : je n'avais pas à rencontrer chaque répondant. Toutefois, je pense que la relative complexité de mon questionnaire, bien qu'il ne demandait pas plus de dix minutes à réaliser, a peut-être découragé certains à le compléter, car seulement 21 enseignants y ont répondu.

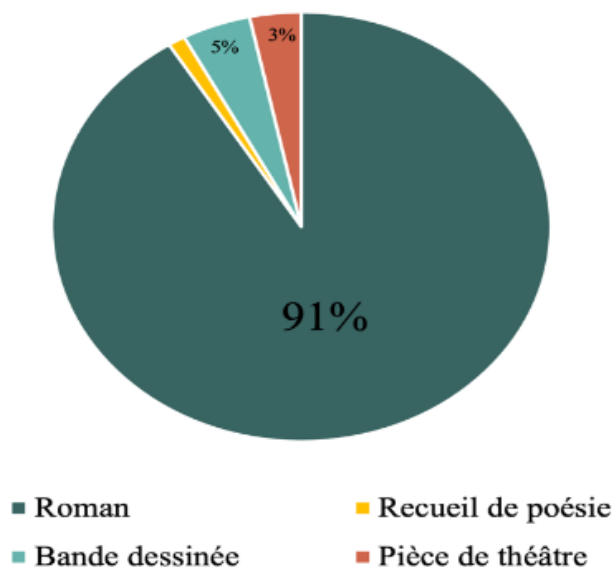
J'ai analysé ces données en compilant quantitativement les types d'œuvres enseignées, leur genre, la provenance et leur catégorie en observant leur fréquence de sélection totale; mais aussi en les regroupant avec certaines caractéristiques afin de voir si je pouvais dégager des tendances. Ainsi, j'ai voulu savoir s'il y avait un lien entre l'âge, l'ancienneté et le niveau enseigné, et les données nommées précédemment. Il est à noter que l'âge et l'ancienneté (le nombre d'années dans la profession) des répondants étant souvent liés, les liens pertinents à faire avec cette dernière ne sont expliqués que lorsqu'ils diffèrent de ceux liés à l'âge.

RÉSULTATS ET CADRE THÉORIQUE

1. TYPE DES ŒUVRES

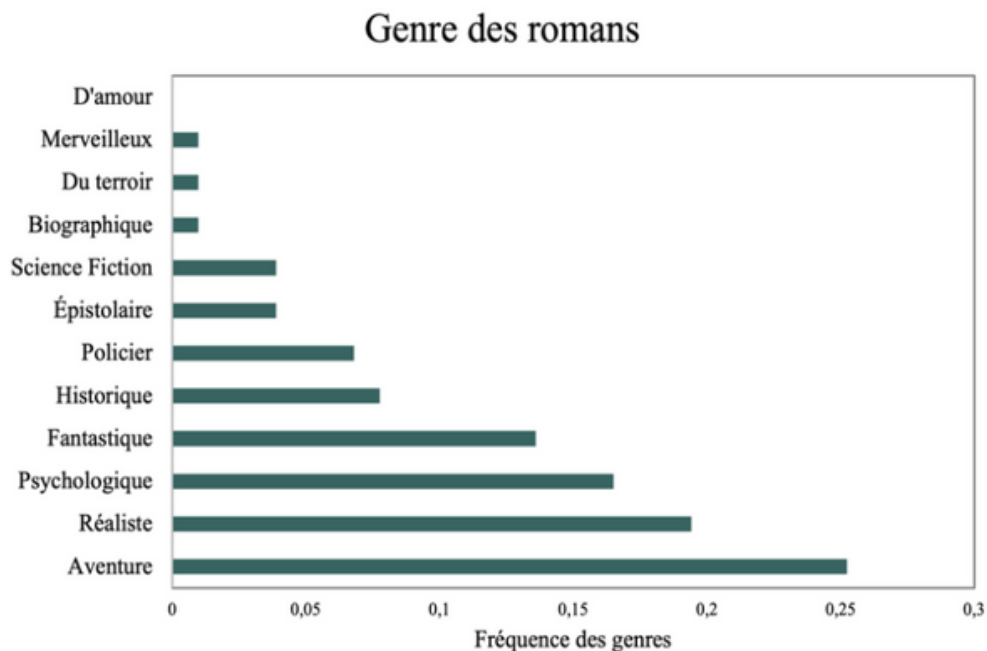
Les enseignants peuvent présenter une grande variété de types d'œuvres. Toutefois, sans grande surprise, c'est le roman que les répondants font le plus lire aux élèves du secondaire.

C'est aussi ce que signalent d'autres recherches sur le sujet, qui notent que le théâtre en tant qu'œuvre complète n'occupe qu'une maigre place (5,4 % des œuvres et que la bande dessinée est pratiquement absente (1,2 %) (Dezutter et al., 2012).



2. GENRE DES ROMANS

Parmi tous les romans enseignés, les quatre genres les plus représentés, en ordre décroissant de fréquence, sont le roman d'aventure, le roman réaliste, le roman psychologique et le roman fantastique.



Cette tendance a aussi été observée dans une autre recherche qui note que les enseignants choisissent des romans censés rejoindre les goûts des jeunes et qui sont davantage axés sur le suspense (roman fantastique, policier ou d'aventures (Dezutter et al., 2012). Il est cependant intéressant de noter que, bien qu'aucun répondant ne fasse lire des romans d'amour, d'autres études révèlent qu'il s'agit d'un genre très apprécié par les filles (Dezutter et al., 2012).

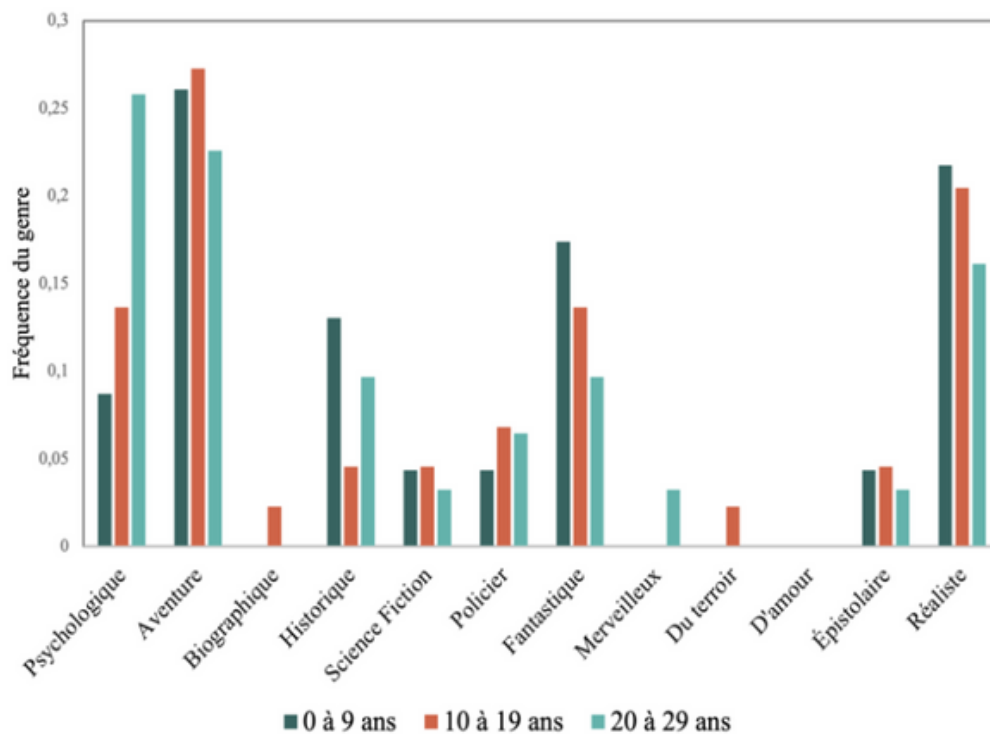
Appréciation positive de quelques genres selon les sexes, le niveau et la région

	Fém.	Masc.	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	Mauricie	Montréal
roman d'amour	76,9%	13,9%	41,6%	48,8%	55,6%	51,3%	53,3%	43,2%
roman d'aventure	80,8%	77,4%	76,7%	81,1%	80,9%	80%	85,1%	75,4%
roman policier	57,7%	66,4%	58,7%	62,1%	65,1%	67,6%	62,5%	61,6%
roman historique	38%	38,6%	40%	33,1%	38,1%	46,4%	38,2%	38,5%
science-fiction	40,2%	24,6%	28,4%	26,8%	25,7%	29,2%	49%	29,4%
poésie	46,2%	10,2%	26,2%	27,9%	32,7%	37,6%	31,9%	27,5%
documentaire	29,3%	28,7%	30%	24,9%	26,9%	38,4%	27,1%	30,4%
BD	62,4%	79,4%	77,5%	68,7%	64,3%	59,2%	71,2%	70,1%
fantastique-MÂge	52,2%	49,9%	48,1%	54,9%	48,5%	52,6%	48,4%	52,9%

Après analyse des données, il semble difficile de repérer un lien entre l'âge des participants et les genres des romans enseignés, ainsi qu'entre l'ancienneté et les genres. On peut toutefois noter que le roman psychologique semble occuper de plus en plus d'importance avec l'ancienneté et le roman fantastique de moins en moins.

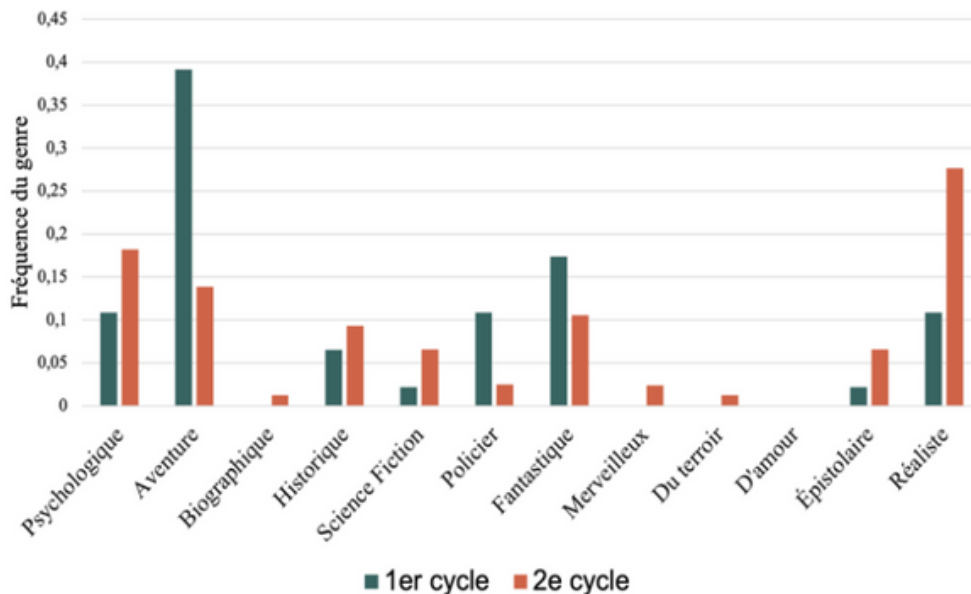
Il faut cependant ajouter que, puisque seulement quatre réponses quant aux genres ont été recueillies pour les participants ayant au minimum 30 ans d'ancienneté, celles-ci n'ont pas été prises en compte pour cette section.

Genre des romans en fonction de l'ancienneté



Finalement, trois tendances peuvent être observées en comparant le genre des romans et le niveau scolaire auquel il est proposé : le roman psychologique semble occuper de plus en plus de place plus le niveau augmente, les élèves de premier cycle lisent beaucoup plus de romans d'aventure, et ceux du deuxième cycle, de romans réalistes et psychologiques. En effet, les enseignants semblent choisir des genres romanesques adaptés à la maturité de leurs élèves (Lebrun, 2004), et il est possible de supposer que les romans psychologiques et réalistes exigent souvent une plus développée que ceux d'aventure.

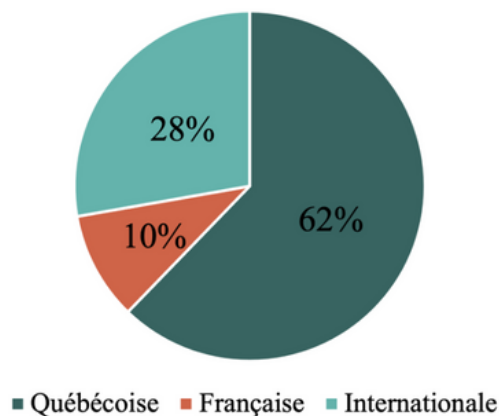
Genre des romans en fonction du cycle



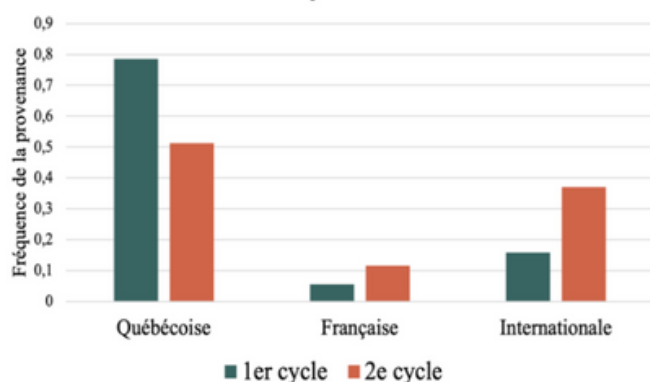
3. PROVENANCE DES ŒUVRES

Au moins 13 œuvres québécoises complètes doivent être lues durant tout le parcours secondaire de l'élève (MELS, 2004 et 2009), ce qui équivaut à 50% des œuvres. Les données recueillies montrent donc que cette exigence ministérielle est respectée, et coïncident aussi avec celles d'une autre étude, qui révèle que 67,4% des œuvres complètes lues au deuxième cycle sont québécoises, pour 43,8% au premier cycle (Dezutter et al., 2012).

Provenance des oeuvres



Provenance des oeuvres en fonction du cycle

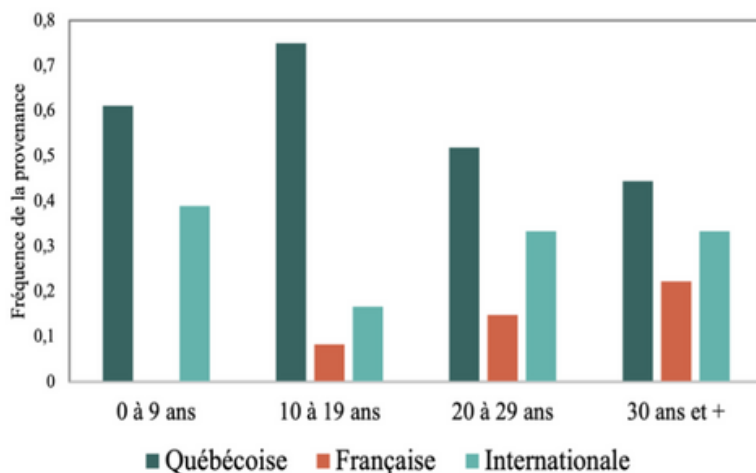


Il semble que les œuvres québécoises soient davantage lues au premier cycle qu'au deuxième cycle, les élèves de ce dernier lisant deux fois plus de romans internationaux.

Lorsqu'on analyse la provenance des romans en fonction de l'ancienneté des participants, on réalise que plus les enseignants ont d'ancienneté, plus ils ont tendance à enseigner la littérature française : il est intéressant de constater que parmi les 54 œuvres qu'enseignent les répondants ayant entre 0 et 19 ans d'ancienneté, seulement trois sont françaises.

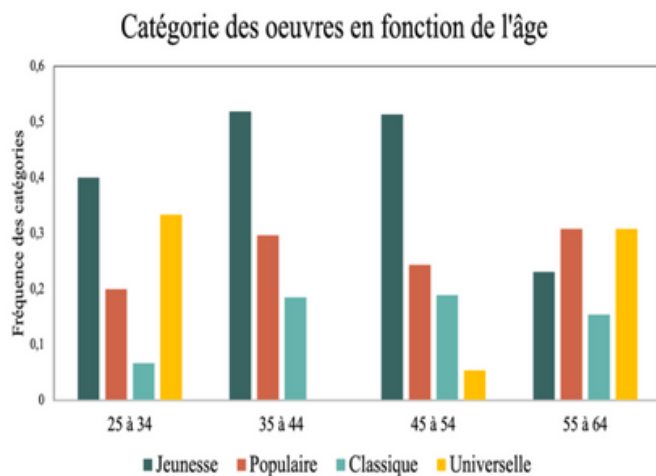
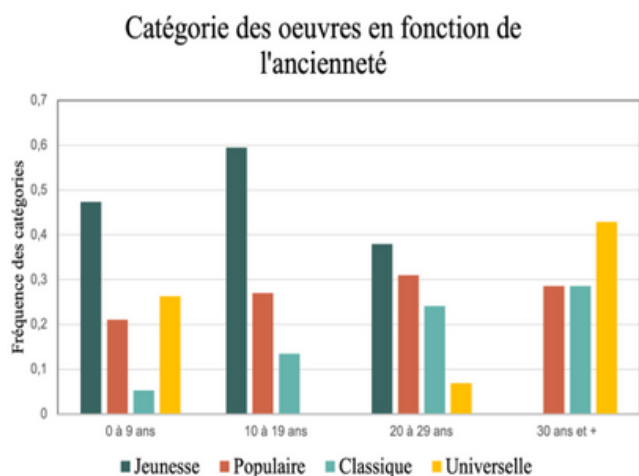
Il est difficile d'expliquer les différences entre les enseignants plus vieux et plus jeunes car il y a peu de sources à ce sujet. Cela peut probablement s'expliquer, entre autres, par la culture scolaire et l'enseignement de la littérature qui les ont autrefois influencés : en effet, jusqu'aux années 1970, l'approche qui prévalait était celle centrée sur l'étude des grands courants, des grands auteurs et des grands textes (Simard et al., 2010). L'histoire littéraire occupait une plus grande place, et l'accent était probablement davantage mis sur les textes français, qui avaient un grand prestige, et sur les «classiques».

Provenance des oeuvres en fonction de l'ancienneté



4. CATÉGORISATION DES ŒUVRES

En effet, comme c'était le cas pour les œuvres françaises, on note une augmentation des œuvres classiques avec l'ancienneté. Cette distinction est toutefois moindre lorsque nous observons le lien entre l'âge des participants et la catégorisation des œuvres, mais reste présente.

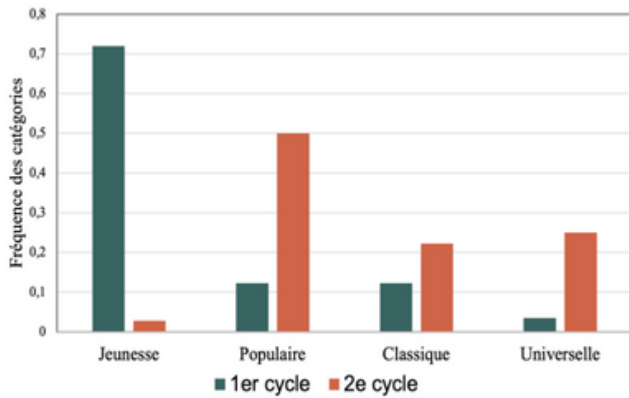


Il est aussi intéressant de remarquer que ce sont à la fois les enseignants plus jeunes (25 à 34 ans) et plus âgés (55 à 64 ans) qui qualifient le plus leurs œuvres d'universelles et qui ne font donc pas de distinction entre les trois autres types de littérature. La formulation de cette quatrième catégorie peut avoir emmené de la confusion chez certains - «aucune de ces réponses» figurait dans la formulation de cette catégorie -, mais peut aussi s'expliquer autrement : Lebrun (2004) révèle que les enseignants qu'il a questionnés sur le sujet éprouvaient de la difficulté - et même de la «réticence» - à définir la littérature, et que certains disaient même ne pas se rappeler des définitions vues dans leurs cours universitaires. Ainsi, peut-être les enseignants plus âgés sont-ils de ceux-ci, alors que les enseignants plus jeunes, dont je fais partie, se rappellent avoir étudié une telle vision de la littérature et y adhèrent davantage. Ce n'est toutefois qu'une spéculation.

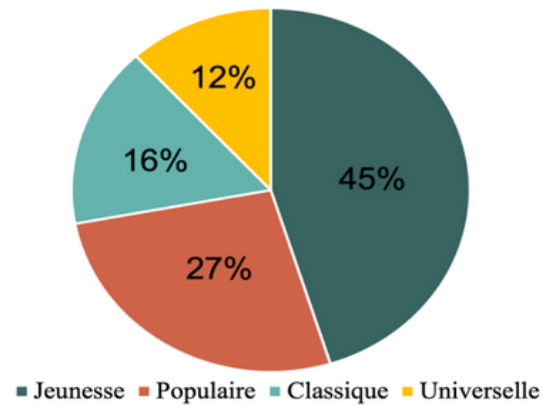
Quant à la littérature jeunesse, aucun des enseignants ayant 30 ans et plus d'ancienneté ne l'enseignait; mais il faut dire qu'ils n'étaient que deux à appartenir à cette catégorie, et qu'ils enseignaient tous les deux à la cinquième secondaire.

En effet, selon Émery-Bruneau (2014), le niveau scolaire a aussi son incidence sur les catégories d'œuvres enseignées : la plupart des œuvres enseignées au 1er cycle proviennent de la littérature jeunesse, alors que les classiques et les «œuvres contemporaines appartenant à la sphère de production large» sont plus présentes au 2e cycle. Les données que j'ai recueillies abondent aussi en ce sens : la littérature de premier cycle appartient presque exclusivement à la littérature jeunesse, et la littérature populaire (contemporaine de production large), au deuxième cycle. Les classiques sont deux fois plus enseignés au deuxième cycle.

Catégorisation des oeuvres en fonction du cycle



Catégorisation des oeuvres



Finalement, il ressort de mes résultats que près de la moitié des œuvres enseignées proviennent de la littérature jeunesse, et qu'un peu plus du quart proviennent de la populaire, alors que les classiques sont moins présents.

Il est intéressant d'observer que certaines des œuvres les plus enseignées au deuxième cycle du secondaire au Québec (et donc certaines qu'on pourrait qualifier de *classiques*), selon Dezutter et al. (2012), figurent plus d'une fois dans les œuvres mentionnées par les répondants: Des souris et des hommes, Le parfum, Ils étaient dix et L'alchimiste.

Finalement, je pense qu'il aurait été préférable de ne pas offrir le choix aux répondants de qualifier les œuvres d'universelle : bien que cela soit intéressant pour voir la proportion de ceux qui adhèrent à une telle vision de la littérature, cela dénature un peu le but de ma recherche, qui était principalement de dénombrer de façon objective les genres, catégories et provenances des œuvres lues en classe de français.

5. RAISONS POUR LE CHOIX DES ŒUVRES

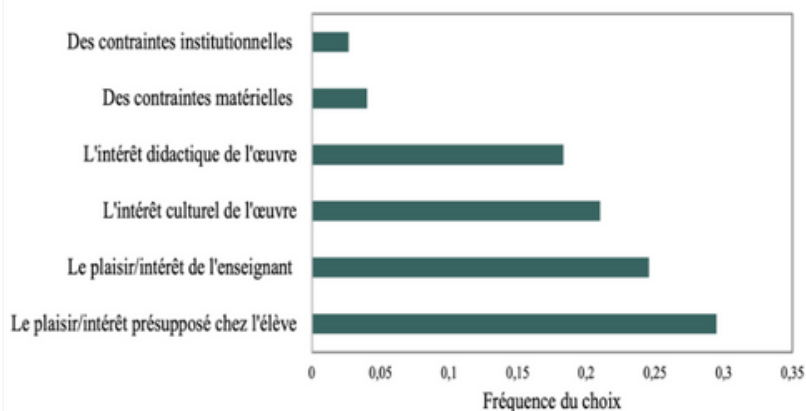
Les principales raisons que les enseignants évoquent pour choisir les œuvres à faire lire aux élèves sont le plaisir des élèves et le leur, ce qui est appuyé par d'autres recherches, dont celle de Dezutter et al. (2012) qui révèle que le critère principal de choix pour 90,3% des enseignants du secondaire interrogés était le plaisir et l'intérêt de l'élève; et que le second critère, pour 87,6% des enseignants, était le plaisir et l'intérêt de l'enseignant envers l'œuvre ou l'auteur.

Certains enseignants d'autres recherches mentionnent en effet que l'âge des élèves, leurs capacités, leur sexe et leur culture de base sont pris en compte dans les choix des romans (Lebrun, 2004).

Il est toutefois intéressant d'observer qu'alors que les résultats de Dezzuter et al. indiquent que des contraintes matérielles ont une incidence sur les choix (dont le coût pour 64,7 % des enseignants et le nombre suffisant de livres disponibles à la bibliothèque scolaire pour 60,2 % des enseignants), cela semble être peu le cas pour les répondants de ce sondage. Peut-être cela est-il dû à la formulation plutôt vague de ces deux contraintes dans le questionnaire.

L'intérêt didactique et culturel de l'œuvre sont aussi souvent pris en compte. La recherche démontre en effet que l'évaluation en lien avec la lecture d'un roman a une influence sur le choix, et qu'à la préparation de celle-ci figurent, entre autres, des aspects culturels et intellectuels en lien avec l'œuvre lue (Lebrun p.116-117).

Raisons pour le choix de l'oeuvre



CONCLUSION

Finalement, en tentant de répondre à la question *Que lisent les élèves du secondaire dans la classe de français*, j'ai réalisé que le roman était presque exclusivement le type d'œuvre complète lue. Que les romans d'aventure, réalistes, psychologiques et fantastiques étaient les genres de prédilection, et que certains de ces genres sont plus enseignés aux élèves de premier cycle qu'au deuxième cycle. Que plus de la moitié des œuvres lues étaient d'origine québécoise, que les œuvres françaises étaient plus enseignées par les enseignants ayant plus d'ancienneté, et l'étaient davantage aux élèves du deuxième cycle qu'à ceux du premier, ces derniers lisant beaucoup de romans québécois. Que presque la moitié des romans lus provenaient de la littérature de jeunesse (surtout au premier cycle) et un peu plus du quart de la littérature populaire, alors que la littérature classique est proposée par les enseignants ayant le plus d'ancienneté. Finalement, que les principales raisons pour les choix des œuvres sont le plaisir et l'intérêt présumés chez l'élève et l'enseignant.

Bien que la plupart de ces résultats soient appuyés par la recherche, de nombreux autres critères sont à prendre en compte pour comprendre les choix des enseignants (leur rapport à la lecture, le type du groupe, etc.). De plus, j'ai fait beaucoup de généralisations et je ne peux prétendre que mon échantillon de 21 enseignants puisse donner un portrait global de la situation.

Par cette recherche, je souhaitais offrir ma maigre contribution dans la compréhension de la diversité des œuvres enseignées au Québec car ce choix a une grande influence sur l'apprentissage des élèves et sur son rapport à la lecture. Il serait maintenant intéressant de se questionner sur la pertinence d'un corpus littéraire, et sur les œuvres qui permettraient le mieux d'atteindre les objectifs de l'éducation.





Les difficultés en lecture : le problème des profs de français ?

Et si c'était un enjeu commun ?

INTRODUCTION

Comme mentionné en préambule, nous avons peu d'années d'expérience en enseignement, mais nous avons pu en apprendre beaucoup sur les réalités de nombreux milieux éducatifs. Or, le constat qui ressort lorsque nous analysons les différentes réalités qui composent notre bagage éducatif, c'est l'importance incommensurable d'une bonne maîtrise de la langue d'enseignement pour les élèves. En effet, que ce soit en Abitibi, à Québec, à Stuttgart ou à Lyon, les intervenants s'entendent sur le fait que les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture handicapent leurs performances dans les autres cours. C'est un enjeu qui touche la globalité de l'éducation occidentale. De plus, au-delà de la performance, c'est au niveau de leur motivation que le contrecoup serait le plus puissant. Donc, lorsque l'on connaît l'ensemble des ramifications de la motivation et leur importance dans le bien-être scolaire et personnel des élèves, il appert que les difficultés en lecture représentent une menace non négligeable à l'accomplissement des élèves sur laquelle il est important de se pencher.

PROBLÉMATISATION

Les problèmes rencontrés en classe sont donc concrets et majeurs. Toutefois, tous les systèmes éducatifs n'ont pas la même analyse du problème et surtout, ils n'ont pas les mêmes solutions. Ici, dans le système scolaire québécois, ce problème semble, au vu des observations faites par plusieurs de nos collègues, négligé. Les enseignants (n'enseignant pas directement en français) ne sont pas suffisamment outillés pour épauler leurs élèves dans ces difficultés et, surtout, ne sont pas formés pour le faire, c'est du moins ce qu'affirme Granger et Tremblay (2019) en citant une étude de Bergeron et Granger de 2016. Il est donc essentiel d'approfondir la thématique pour permettre aux enseignants moins expérimentés d'appuyer leurs élèves.

La littérature scientifique démontre que ces problèmes sont réels et vérifiables. Plusieurs études établissent ainsi que de nombreux adolescents éprouvent des difficultés considérables à devenir des lecteurs efficaces. Wolters et ses collègues (2014) citent notamment l'étude de Deschler et Hock en 2007 avant de confirmer ces observations par leur propre étude. Or, à l'adolescence, la lecture devient nécessaire à la réussite de domaines didactiques variés (Wolters et al., 2014). Cela est surtout vrai dans les programmes par compétences où les élèves sont amenés à lire des textes complexes en mathématiques, en science ou en histoire. Leurs difficultés dans la reconstruction du propos d'un texte sont donc un sérieux handicap à leur réussite dans chacune de ces disciplines (Falardeau et al., 2014). Or, ces difficultés s'opèrent dans un contexte

particulier, celui de l'apprentissage en lisant (APL) : une forme de lecture spécifique et fonctionnelle qui demande des compétences particulières. La non-maîtrise de ces compétences entraîne des difficultés dans la reconstruction du propos d'un texte et constitue un obstacle à la réussite. Les types de textes utilisés lors des cours présentent des caractéristiques les rendant particulièrement complexes pour les élèves (contenus abstraits, lexique spécialisé, structures organisationnelles diverses, phrases complexes, présence de nombreux connecteurs, etc.) (Martel et Boutin, 2015).

De ce fait, les difficultés en lecture entraînent des conséquences sur l'ensemble des cours et sont donc bien souvent synonymes de difficultés globalisées. Les chiffres nous illustrent notamment que sur les 30 % d'élèves en difficultés scolaires, plus de la moitié serait attribuable directement aux difficultés en lecture (Dubé et al., 2016). Le ministère de l'Éducation du Québec affirme ainsi que l'échec en lecture est l'un des facteurs associés à l'abandon scolaire. Plus de la moitié des jeunes Québécois non diplômés au secondaire auraient échoué en français (Dubé et al., 2016).

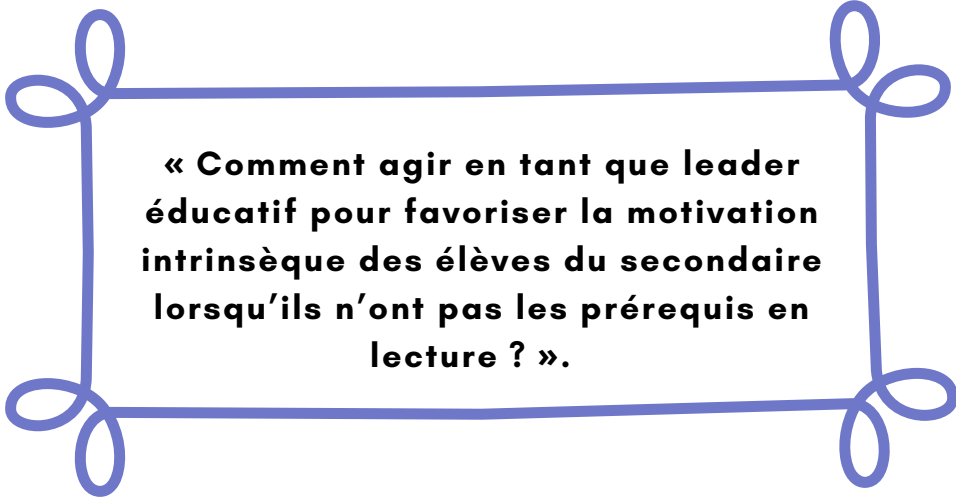
L'utilisation de stratégies d'apprentissages et la réussite des cours sont ainsi intimement liées, par plusieurs études (Baker et Wigfield, 1999 ; Bong, 2002 ; Greene et al., 2004 ; Lau, 2009b ; Wentzel, 1996 ; Wolters et al., 1996), aux habiletés en lecture. La plupart des études sur le sujet ont cependant été menées avec des élèves d'âge primaire (Wolters et al., 2014). Or, l'adolescence constitue une période de développement psychologique unique et les différences entre les besoins des adolescents et leurs réactions peuvent être profondément différentes de celles de leurs cadets (Wolters et al., 2014). Plusieurs chercheurs considèrent même que les défis entourant l'apprentissage de la lecture seraient jusqu'à cinq fois plus importants au secondaire (Falardeau et al., 2014).

Une étude, menée en 2014 par Wolters et ses collègues, a conclu que les adolescents avec une littératie plus faible étaient moins enclins à se considérer comme compétents et étaient plus portés à voir les tâches impliquant la lecture comme étant difficiles. Les recherches ont également démontré à plusieurs reprises que les étudiants se sentant moins auto-efficaces sont moins susceptibles de s'engager activement et de persévérer face aux difficultés lorsqu'ils ont l'option de le faire ou pas (Wolters et al., 2014). Selon la théorie de l'attente et de la valeur d'Eccles, une théorie centrale de la motivation, la motivation des élèves serait largement influencée par leur sentiment de compétence (leurs attentes quant à la tâche à réaliser) et la valeur qu'ils accordent à cette tâche (l'importance perçue et l'attrait de la tâche). Ces deux composantes sont distinctes, mais complémentaires. La motivation intrinsèque des élèves envers une tâche ne serait donc pas seulement attribuable à l'intérêt qu'ils lui portent, mais serait, en égales proportions, attribuable à l'espérance qu'ils ont de l'accomplir (McGeown et al., 2015). Les difficultés en lecture, en impactant négativement leur sentiment de compétence et d'efficacité, entraînent donc une baisse de la motivation des élèves face à la tâche.

La littérature scientifique souligne aussi l'importance de la cohésion de l'équipe-école dans l'aide apportée aux élèves en difficulté. Lors d'une étude récente, les enseignants-ressources témoignent notamment que le soutien, l'ouverture et les encouragements des enseignants avec qui ils collaborent et de la direction sont des principes essentiels à l'efficacité de leurs interventions. Ils prônent ainsi la construction d'une vision commune

pour l'ensemble de l'école et l'instauration d'un leadership promouvant cette philosophie collaborative (Granger et Tremblay, 2019).

Ainsi, bien qu'il s'agisse d'un enjeu majeur pour la motivation des élèves, aucune stratégie miracle n'a été identifiée pour régler les problèmes associés aux difficultés de lecture au secondaire. Plusieurs stratégies ont été évoquées, surtout au primaire, avec chaque fois des résultats intéressants (activités de lecture répétée, lecture en duo, théâtre de lecteurs, etc.) (Dubé et al., 2016). Néanmoins, la collaboration de l'ensemble de l'équipe-école semble toujours être un élément clef à la réussite de ces stratégies. La véritable question n'est donc pas de savoir quelle stratégie apportera des résultats concrets, mais plutôt :



« Comment agir en tant que leader éducatif pour favoriser la motivation intrinsèque des élèves du secondaire lorsqu'ils n'ont pas les prérequis en lecture ? ».

CADRE CONCEPTUEL

Avant de poursuivre, il importe de prendre quelques lignes pour clarifier les concepts centraux de la problématique.

MOTIVATION INTRINSÈQUE

La motivation intrinsèque se définit comme la force qui amène une personne à s'engager dans une activité sans motifs extérieurs à la seule réalisation de l'activité. Ce qui amène l'individu à s'investir, c'est le plaisir et la satisfaction que l'activité procure en elle-même. La motivation intrinsèque se distingue donc de la motivation externe qui, elle, fait plutôt appel aux récompenses externes comme l'argent ou à la pression sociale (Radel et al., 2014). C'est ce qui fait naître la pensée créatrice et le plaisir à la tâche. En d'autres mots, la motivation intrinsèque est ce qui fait la distinction entre ce qu'un individu peut faire pour les variables externes et ce qu'il va faire malgré les variables externes.

La personne ne présentant pas une motivation intrinsèque est donc vulnérable aux variables externes (Gu et al., 2017). Les théoriciens considèrent ainsi la motivation intrinsèque comme la meilleure forme de motivation ; les facteurs internes étant considérés comme plus puissants et durables que le désir d'accomplir un objectif extérieur. Cette motivation trouverait son essence dans le désir naturellement humain de chercher à accomplir des défis personnels dans l'optique de ressentir un sentiment de compétence. Tout ceci fait donc en sorte que la motivation intrinsèque amène plusieurs bienfaits aux élèves : ils sont plus engagés, créatifs, performants, persévérants, autonomes et heureux (Fishbach et Woolley, 2022).

LEADERSHIP ÉDUCATIF

Le leadership scolaire est un concept complexe présentant son lot de nuances. Plusieurs théoriciens (Bennis ; Block; Collins ; etc.) se sont penchés sur le leadership et son implication à l'école donnant naissance à un large éventail de théories distinctes comme le leadership pédagogique, le leadership transformationnel en éducation ou le leadership serviteur (Marzano et al., 2016). Quoiqu'il en soit, tous s'accordent pour dire que l'application d'un leadership maîtrisé est nécessaire à l'efficacité pédagogique d'une école ce qui influe directement et massivement sur la réussite des élèves. Une méta-analyse menée par Marzano (2016) à partir de 69 études couvrant les 30 dernières années permet d'arriver à cette conclusion. Un taux de corrélation de 25 % a pu être calculé. En d'autres mots, cela veut dire que les écoles ayant des directeurs se classant dans la moitié supérieure en matière de leadership auraient un taux de réussite de 25 % plus élevé. Ainsi, le leadership efficace correspond dans la plupart des théories à l'aptitude qu'a une direction à diriger les élèves et le personnel enseignant (Marzano et al., 2016).

Cependant, Michael Fullan propose une théorie s'intéressant davantage à ce que peuvent faire les enseignants pour favoriser ce leadership. Il est l'un des principaux partisans de ce qu'il appelle **le leadership moteur**. Selon lui, cela permettrait de résoudre plusieurs des problèmes présents dans les établissements scolaires. Le but est d'aider les leaders naturels du système à faire évoluer leurs collègues, leurs établissements et l'ensemble du système. Le but du processus est de simplifier un problème en cernant les rouages du changement et en concrétisant sa solution par la collaboration de tous. Cette notion est d'ailleurs commune à toutes les conceptions d'un leadership scolaire. Le leader doit ainsi favoriser les interactions dans le groupe pour former une sorte de ciment social. Les enseignants doivent être aussi préoccupés des effets du changement sur les élèves des autres groupes que sur ceux de leur groupe. C'est un enjeu collectif. Fullan définit donc un leader éducatif compétent comme quelqu'un de déterminé, d'empathique, de bienveillant et de résilient. Il insiste, par ailleurs, sur une communication bilatérale continue dans l'action pour que le leader puisse franchir les obstacles inhérents à un changement de culture important sans s'aliéner ses pairs. Les leaders ont donc deux responsabilités primordiales quant à la réussite du changement : constamment approfondir leur compréhension des principes élémentaires du changement et enseigner ces savoirs aux autres. (Fullan, 2014).

MÉTHODOLOGIE

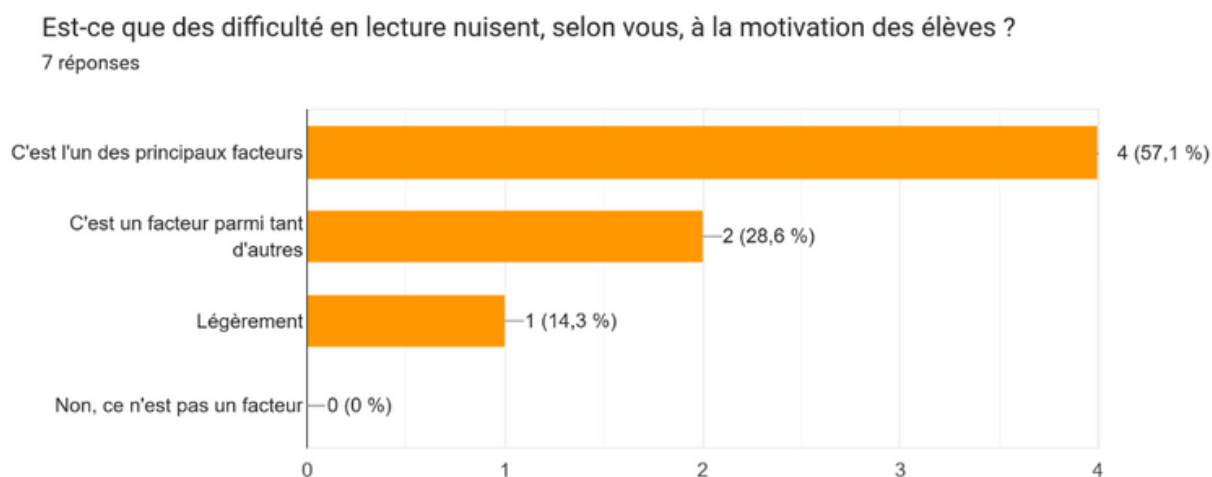
Cette analyse repose sur les réponses volontaires d'un groupe d'enseignants au secondaire à un questionnaire élaboré pour l'occasion et dont les questions s'appuient les conclusions issues de la littérature scientifique. Le questionnaire comporte dix questions dont trois sont subjectives et incitent à une réponse développée et argumentée. Le questionnaire se destine aux enseignants du secondaire et s'intéresse principalement à leurs observations quant aux difficultés en lecture de leurs élèves et les moyens qu'ils ont mis en œuvre pour y remédier. Il a été distribué sur des pages Facebook comportant un nombre élevé d'enseignants du secondaire : *Enseignantes et enseignants d'histoire au Québec, Relève enseignante de la région de Québec, BES 2019-2023 et Enseignants du cours Éducation financière, économie et/ou entrepreneuriat*. Ce sondage

y est disponible depuis le 21 février 2023. Le but était d'atteindre un large éventail d'enseignants avec des profils divers (cours enseignés ; années d'expérience ; régions, etc.). Cette technique de diffusion a été utilisée, puisque nous ne possédions pas de techniques plus efficaces ou de contacts privilégiés dans le milieu. Les réponses ont été peu nombreuses alors que seulement sept répondants se sont manifestés. Heureusement, malgré le faible échantillonnage, les répondants sont relativement diversifiés : trois enseignent au premier cycle contre quatre au second cycle et trois enseignent dans un établissement privé contre quatre au public. Cependant, un manque de diversité s'observe dans l'expérience de travail (cinq enseignants sur sept enseignent depuis moins de cinq ans) et de la matière enseignée (cinq enseignants sur sept sont des enseignants d'histoire ou de géographie).



RÉSULTATS

Les résultats au questionnaire illustrent bien l'importance de traiter d'un tel sujet. En effet, il appert que la totalité des enseignants sondés considère les difficultés en lecture comme une menace à la motivation des élèves. Plus de la moitié (57 %) considère même qu'il s'agit de l'un des principaux facteurs d'influence (figure 1). Or, aucun de ces enseignants n'enseigne le français. Cela démontre bien, comme démontré par Wolters et ses collègues (2014), que les répercussions des problèmes de lecture sont loin d'être exclusives au cours de langue première.



La totalité des enseignants sondés a d'ailleurs indiqué que selon leur expérience, les élèves auraient plus de facilité dans leur matière s'ils étaient meilleurs en lecture. En mathématiques, notre répondant indique que cela leur nuisait au moment « *d'analyser des problèmes écrits (comme des situations problèmes) pour en identifier les éléments importants. [...] Cela rend difficile le morcellement de la tâche.* ». Il appert que les difficultés de lecture dans la langue première rendent la compréhension d'un texte en anglais très difficile : « *la tâche semble impossible pour les lectures en anglais.* » Enfin, en histoire, leur difficulté à comprendre un concept ou une question est attribuée à leurs difficultés en lecture. On explique notamment cette conclusion par un manque de vocabulaire : « *Par exemple... Certains ne savent pas ce que signifie des mots comme "souverain", "concessions"...* » (sic). Le problème serait même plus profond : « *Certains confondent des prépositions de base. Ex. Ils doivent répondre en classant les documents 6 à 9. Ils cherchent à classer les documents 6 ET 9 et demandent de l'aide car ne comprennent pas pourquoi il y a encore 2 espaces de réponse à combler* » (sic). Cette incompréhension des questions amènerait inévitablement une incapacité à répondre efficacement. La structuration de leur pensée et la formulation d'idée sont également soulevées comme des problèmes attribuables à leurs difficultés en lecture. Cela démontre bien que les difficultés en lecture des élèves tendent à leur nuire dans les autres cours et à affecter leur motivation. Ce qui correspond aux conclusions de plusieurs études (Wolters et al., 2014 ; Falardeau et al., 2014).

Par ailleurs, six des sept répondants témoignent d'une tendance à l'aggravation du problème, dont les deux répondants d'expérience. Plusieurs raisons sont évoquées pour expliquer ce déclin perçu. Trois des enseignants mettent en cause les nouvelles technologies et l'exposition grandissante des jeunes. Un autre évoque plutôt l'anglicisation de sa région et un autre la pandémie et ses conséquences néfastes sur l'éducation. Le constat est toutefois sans appel, pour la majorité des enseignants sondés, les jeunes lisent moins qu'auparavant, ce qui ne semble pas confirmé par la science. McGeown et ses collègues (2015) avancent que la lecture en ligne s'est accrue et qu'elle apporterait le même type d'habiletés que la lecture papier.

Il est également possible de constater aux figures 2 et 3 que, comme l'avancait Marzano (2016), le leadership éducatif est un concept très peu connu des enseignants et encore moins appliqué (un seul répondant affirmant l'appliquer dans son établissement).

Figure 2

Êtes-vous familier avec le concept de leader éducatif ?

7 réponses

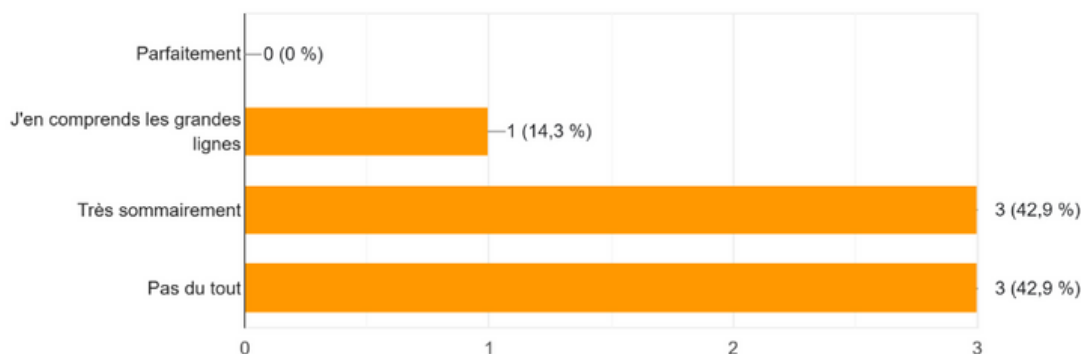
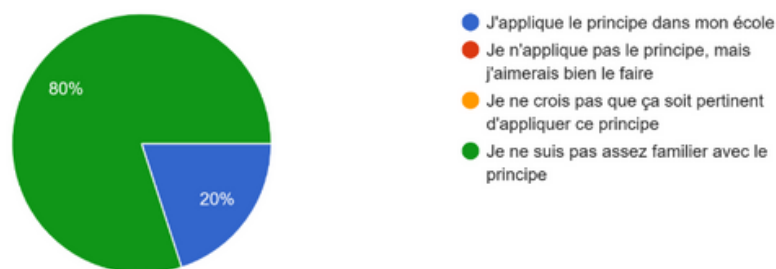


Figure 3

Si vous avez répondu l'une des deux premières options, en quoi la connaissance de ce concept vous a-t-il influencé ?

5 réponses



Cela laisse présumer que l'application du principe de leadership moteur pourrait entraîner des résultats convainquant face aux réels défis que représentent les difficultés en lecture des élèves du secondaire. Les enseignants semblent dépassés par le problème et bénéficieraient donc de plus de soutien (Granger et Tremblay, 2019). Une cohésion de l'équipe-école semble nécessaire à la résolution de la problématique, mais ces efforts de collaboration générale semblent pour l'instant trop peu répandus (Marzano, 2016). C'est pourtant un problème qui touche l'ensemble des enseignants ; l'ensemble des répondants témoignant avoir mis en place des mesures pour aider les élèves en difficulté de lecture au sein de leur classe. Parmi les mesures mises en place, la reformulation des questions à l'oral revient quatre fois. Plusieurs techniques de lecture pour repérer l'information clef sont également mises de l'avant. Enfin, certains des enseignants sondés encouragent les élèves à la lecture en offrant une période de lecture obligatoire, en organisant des cercles de lecture avec des élèves plus vieux ou en favorisant l'utilisation accrue de textes courts et variés dans l'acquisition de la matière. Il y a donc une volonté perceptible de la part des enseignants de mettre en œuvre des moyens pour améliorer ce qu'ils considèrent être un handicap évident à l'enseignement de leur matière. En l'absence de résultats satisfaisants, un changement de paradigme semble s'imposer (Fullan, 2014).

CONCLUSION

En conclusion, les difficultés en lecture sont loin d'être le problème des « profs » de français. Il s'agit d'un enjeu commun qui se doit d'interpeller tous les acteurs du milieu scolaire. Les conséquences de ces difficultés sur la motivation intrinsèque générale des élèves et sur leur réussite dans l'ensemble des cours du cursus scolaire en font l'une des principales menaces à l'accomplissement des élèves (Wolters et al., 2014). Il appert que la très grande majorité des enseignants ont déjà constaté ce problème et qu'ils ont tenté de mettre en place des stratégies pour l'enrayer (Granger et Tremblay, 2019). Or, ces stratégies ne semblent pas suffisantes puisque le problème est perçu comme étant de plus en plus grave. La littérature scientifique nous informe que la solution se trouve possiblement au niveau de la collaboration dans l'équipe-école (Granger et Tremblay, 2019 ; Marzano, 2016). Ainsi, pour favoriser la motivation intrinsèque des élèves du secondaire, lorsqu'ils n'ont pas les prérequis en lecture, il faudrait agir en tant que leader éducatif et donc, selon la théorie de Michael Fullan, mettre en place un programme collaboratif dans l'action pour mettre en relation les idées diverses d'aides à apporter aux élèves. Cela pourrait prendre la forme d'une équipe multidisciplinaire comprenant des enseignants, des orthophonistes, des psychologues scolaires, des parents et des élèves évaluant ensemble les meilleures stratégies à mettre en place. Ils pourraient, par exemple, décider de mettre sur pied des sessions de tutorat individuelles ou en petits groupes. Pour le moment, chaque enseignant semble y aller de sa propre initiative. Or, le rôle d'un leader moteur serait d'uniformiser, dans son établissement, les différentes techniques proposées pour les améliorer et accroître leur efficacité. Si « ça prend tout un village pour élever un enfant », ça prend au moins toute une école pour combattre un problème aussi profond !



NATHAN BUSCEMI

enseignant d'univers social (histoire et géographie)



Le débat interprétatif à la rescousse !

Enseigner la lecture littéraire

LA LECTURE LITTÉRAIRE : SON ENSEIGNEMENT

Apprécier une œuvre, sortir de la simple compréhension de ce qui est écrit sur une page, est un imposant défi pour plusieurs. Ajouter à cette compréhension le développement d'interprétations plausibles, l'élaboration de réactions et la construction d'un jugement critique réfléchi rend la tâche lourde pour les enseignants. En français, au secondaire, les élèves doivent lire un minimum de cinq œuvres littéraires par année selon le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2009). Cependant, dans ces œuvres, comme cela a été observé en classe, les subtilités de l'histoire et la complexité des personnages ne sont pas nécessairement saisies par les élèves. D'ailleurs, ceux-ci ne présentent que rarement des explications et, lorsqu'ils le font, s'appuient sur des préférences personnelles. Cette exigence du ministère ne vient pas simplement du désir d'exposer les adolescents à la lecture ; il s'agit d'une occasion de réflexion approfondie sur ce qui est lu. C'est une opportunité pour les enseignants de travailler les composantes de la compétence *Lire et apprécier des textes variés* avec la littérature et de développer la lecture littéraire. Plusieurs recherches ont été menées sur l'intérêt des débats interprétatifs ; or, concrètement, les activités à mettre en place pour accompagner les élèves demeurent imprécises.

L'OBSTACLE INTERPRÉTATIF

La lecture des œuvres ne peut pas qu'être une lecture des mots, des phrases, des pages. Elle se doit d'être une chance de remettre en question les différentes compréhensions tirées d'événements narratifs. Lorsque l'enseignant fait lire une œuvre à ses élèves, il se doit de mobiliser leurs compétences : les apprenants doivent comprendre l'histoire, l'interpréter, y réagir et l'apprécier. Il s'agit d'un travail complexe et qui n'est pas inné : il se doit d'être enseigné. Mais comment ? Le débat interprétatif est une activité qui peut devenir un allié pertinent pour promouvoir la lecture littéraire, puisqu'il peut aider à optimiser le développement des compétences des élèves tout en leur permettant de faire l'expérience d'une variété d'œuvres littéraires. Néanmoins, cette activité interprétative se doit d'être accompagnée par une planification détaillée de l'enseignant, car le travail sur les composantes de lecture ne se fait pas naturellement. Ainsi, la question se pose : quels gestes didactiques mettre en place dans un débat interprétatif pour optimiser le développement de capacités de lecture littéraire ?

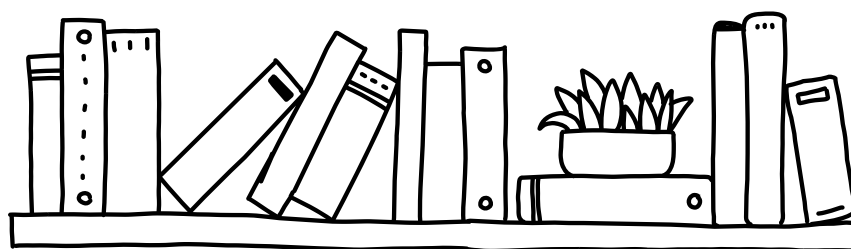


Dans la documentation scientifique, les débats interprétatifs présentent des caractéristiques pertinentes pour le travail sur la lecture littéraire ; en effet, ceux-ci offrent des opportunités pour encadrer la lecture littéraire avant, pendant et après celle-ci pour aider les élèves à structurer et optimiser leur analyse de l'œuvre à l'étude (Sauvaire, 2021). La promotion du débat interprétatif en classe encourage un rapport au savoir qui favorise les hypothèses et laisse la place à l'erreur ; ces éléments ont une importance primordiale dans l'activité langagière, étant utiles pour un travail d'approfondissement des connaissances (Louichon et Perrin-Doucey, 2017).

Ces débats interprétatifs requièrent des enseignements variables de la part de l'enseignant en fonction du niveau de compétences des élèves. Un accompagnement didactique soutenu par les maitres est essentiel au bon déroulement d'un débat, avant et pendant l'activité (Sauvaire, 2021). En fait, ceci se traduit en trois gestes principaux : un étayage soutenu du processus interprétatif par les enseignants, un retour au texte et un enseignement de savoirs (Sauvaire, 2021). Sauvaire et ses collaborateurs ont conclu qu'il existe deux gestes de pilotage qui se distinguent de la pratique des éducateurs qui mènent des débats interprétatifs réussis, soit une présentation étoffée de l'œuvre ou de l'extrait et des retours fréquents à l'œuvre, et des gestes d'étayage (Sauvaire et al., 2020). Le choix de l'œuvre traité semble aussi important (Berthelot, 2019).

Peu importe les capacités des élèves, la présence de l'enseignant dans le développement de leurs réflexions est très importante, quoique l'effacement volontaire de l'enseignant puisse occasionnellement être une méthode valable en fonction des objectifs établis (Sauvaire et al., 2020). La présence d'interactions semble également avoir un effet bénéfique pour la formulation de réponses justifiées (Provencher, 2020).

Les enseignants, avant de se lancer dans l'enseignement des débats interprétatifs, se doivent de s'informer au sujet des gestes didactiques à mettre en place. En ce sens, il a été soulevé par des recherches qu'il existe une nécessité à se former au débat, car le mener repose sur la capacité « à piloter un dialogue sur une diversité de dialogues » (Sauvaire et al., 2020, p.6). Le débat interprétatif doit laisser une place principale à la dimension subjective de la lecture et exiger des élèves qu'ils mobilisent des savoirs langagiers et une culture littéraire et des connaissances sur le monde pour s'investir dans une activité de lecture (Dias-Chiaruttini, 2015). Autrement dit, pour permettre le déroulement réussi d'un débat, les élèves doivent faire appel aux enseignements faits en classe qu'ils doivent ensuite coordonner avec leur subjectivité. Considérant que la diversité des dialogues et la subjectivité sont encouragées, ce n'est pas l'interprétation, la réaction ou encore l'appréciation qui doit être jugée ; c'est la justification des réponses qui doit être évaluée (Falardeau et Sauvaire, 2015).



CADRE CONCEPTUEL

Le débat interprétatif consiste en une activité scolaire pour enseigner la lecture littéraire. Cette activité « porte sur la pluralité des significations d'un texte littéraire, vise à rechercher avec autrui à raffiner les interprétations, repose sur la justification de la recevabilité des interprétations » (Sauvaire, 2021, p.11). Autrement dit, c'est une activité collaborative trouvant son sens dans le conflit des interprétations ; l'enseignant encourage la production de significations contradictoires tant qu'elles sont recevables, soit appuyées sur le texte et cohérentes avec l'histoire (Sauvaire, 2021).

Les gestes didactiques sont des signes verbaux et non verbaux posés pour engager les élèves dans le déroulement d'une activité (Morel et al., 2015). Les gestes didactiques à adopter en contexte scolaire concernent les savoirs, les compétences et les gestes d'études (Morel et al., 2015).

La lecture littéraire concerne une lecture orientée spécifiquement sur le lecteur et tenue dans une communauté interprétative par le biais de l'échange (oral ou écrit) (Dufays, 2013). En fait, dans le cadre du débat interprétatif, la lecture littéraire est dialogique, étant l'objet d'un apprentissage provenant d'une confrontation entre ce qui est lu et les autres discours sur ce texte, et elle est intersubjective, puisque l'activité implique la verbalisation et le partage des interprétations entre les lecteurs (Sauvaire, 2015).

MÉTHODOLOGIE

Pendant l'automne 2022, des débats interprétatifs ont été enregistrés dans le cadre du cours de français de la cinquième année du secondaire. Après la lecture du roman *Stupeur et tremblements* (1999) d'Amélie Nothomb, 84 élèves du programme régulier ont été rassemblés en équipe de cinq ou six élèves pour partager leurs interprétations, leurs réactions et leurs jugements critiques tout en démontrant une compréhension de l'histoire. Un seul roman à l'étude a été choisi dans le but d'orienter les réponses des élèves sur des éléments communs pour encourager les adolescents à renchérir sur les analyses de l'œuvre de leurs pairs. L'analyse des enregistrements est qualitative, permettant de soulever les lacunes des élèves en ce qui concerne leurs compétences en lecture littéraire, notamment dans la structure de leurs réponses (complètes, bien appuyées, cohérentes avec l'histoire, etc.). L'observation consistait aussi en une classification des propos et des gestes des élèves pour associer leurs réponses à l'une des quatre sous-composantes de la compétence en lecture (comprendre, interpréter, réagir et porter un jugement critique). Cette analyse peut aider à mieux déterminer les démarches à prendre en classe : elle guide le choix des gestes didactiques qui permettront de développer une lecture littéraire efficace et approfondie chez les apprenants. Bref, l'analyse a permis d'identifier les enseignements et les activités qui permettront aux élèves d'atteindre les objectifs requis selon les compétences prescrites dans le programme.

RÉSULTATS : LACUNES DES ÉLÈVES ET GESTES DIDACTIQUES NÉCESSAIRES

À la suite de l'analyse des vidéos concernant les lacunes dans les réponses des élèves ainsi que les difficultés de lecture de ceux-ci, il en ressort que trois aspects du débat interprétatif requièrent un soutien continu de la part de l'enseignant. Effectivement, la gestion des interactions, l'étayage des justifications et les savoirs enseignés sont essentiels au bon déroulement d'un débat interprétatif permettant aux élèves d'approfondir leurs compétences de lecture. La littérature scientifique soutient notamment ces éléments, les catégorisant dans trois gestes didactiques principaux que l'enseignant doit mettre en place (Sauvaire, 2021).

GESTION DES INTERACTIONS

Lors d'un débat interprétatif, les interactions entre les élèves sont essentielles pour approfondir une réponse. C'est un aspect incontournable de ce genre d'activités. En fait, l'analyse des vidéos révèle que les élèves reviennent souvent sur ce qu'ils ont dit, en justifiant plus adéquatement leur réponse, après l'intervention de leurs pairs. Les réponses les plus riches et complexes naissent de la collaboration. Il serait alors possible d'affirmer que les interactions entre les élèves démontrent l'importance de les relancer, de reformuler leurs idées, de présenter des exemples pour aider leur étayage, etc. Cette action fondamentale a été relevée dans cette interaction :

« Élève 1 : Mais aux yeux d'Amélie, ça reste que cette femme est quand même forte. Pis dans le livre, on dit que Fubuki, elle a quand même une grande force, elle est grande, elle est plus grande que quelques hommes japonais. D'après moi, Amélie la voit plus comme une inspiration pour continuer son travail. Je ne sais pas comment l'expliquer. »

Élève 2 : Elle [Amélie] continue de l'admirer même si elle [Fubuki] la rabaissait. Elle [Fubuki] ne l'aidait pas vraiment à cheminer, puisque Fubuki était ambitieuse au travail. Même qu'elle la rabaissait.

Élève 1 : C'est ça et elle continuait de la voir comme une bonne personne. »



Cette interaction démontre que les élèves sont capables de formuler des interprétations qui concernent leur expérience de lecture, et de comprendre les interprétations d'autrui et de les reformuler dans leurs propres mots. Ils démontrent une écoute active des propos de leurs collègues et ils aident ceux-ci à expliciter leurs idées. Les interactions sont indispensables à la formulation des interprétations.

En ce sens, la participation des membres du débat devient essentielle pour faire progresser la conversation et amener des conclusions plausibles aux différents conflits interprétatifs. La question se pose alors : pourquoi ? L'étude des enregistrements révèle que les participants s'entraident non seulement lorsqu'ils cherchent leurs mots, mais aussi lorsqu'ils commettent des erreurs de langue et lorsqu'ils ne savent pas comment expliciter leurs réponses. Ils relancent les idées, ils soulèvent des exemples, ils font des liens avec des activités faites en classe, ils posent des questions, ils résument, etc. Un ajout d'élément de réponse ou encore la prise de position d'une collègue mènent généralement les élèves à revenir sur leurs propos pour ajouter des preuves ou encore pour rectifier leur formulation parce que leurs idées n'ont pas été comprises adéquatement. Bref, ce qu'on peut tirer de cette observation est que les adolescents qui participent aux débats, dans le but d'approfondir leurs réponses et de développer des justifications appuyées sur le texte et sur d'autres éléments du contexte littéraire, ont besoin d'être guidés, ce que la littérature scientifique appuie (Sauvaire et al., 2020).

Dans les vidéos, les élèves n'en sont pas à leur premier débat ; ils ont reçu des enseignements préalablement à cette activité pour encourager la participation active. Ces élèves adoptent eux-mêmes des gestes didactiques pour clarifier les propos tenus par leurs collègues. Toutefois, malgré les interventions et interactions soutenues entre les élèves plusieurs réponses qui traitent sommairement de conflits interprétatifs auraient pu être enrichies par des interventions de l'enseignant (ce qui n'a pas été le cas dans le contexte d'observation). Bref, un débat interprétatif réussi ne peut pas se passer de gestes didactiques comme des gestes d'étayage (reformulations, remises en question, exemplifications, etc.) de la part de l'enseignant (Sauvaire, 2021).

ÉTAYAGE DES JUSTIFICATIONS

Parmi l'ensemble des réponses données par les élèves au sein des débats, malgré plusieurs opportunités offertes par des questions ouvertes, les réponses relevant de la compréhension et des interprétations sont beaucoup plus courantes que les réponses traitant du jugement critique. Dans les débats, les jugements critiques sont rarement justifiés adéquatement : les élèves prennent position sans s'appuyer sur des éléments de l'histoire ou sur d'autres connaissances. Au contraire, une justification des réactions est couramment offerte en faisant référence aux émotions et aux valeurs des élèves, mentionnant des personnages ou des événements de l'histoire. La littérature scientifique semble ne pas spécifier le lien entre la sous-composante de lecture et la présence ou l'absence ou la qualité d'une justification. Toutefois, une étude soulève que l'étayage des réponses par l'enseignant et par les pairs peut être bénéfique au développement de réponses justifiées (Provencher, 2020). Les interactions ont un impact direct sur la justification des réponses. L'absence fréquente de justifications pour les jugements

critiques pourrait, dans ce contexte, être attribuable à l'effacement de l'enseignant (et ainsi l'absence d'étayage de sa part).

La compréhension et les interprétations sont souvent justifiées en s'appuyant sur le texte (mention d'évènement et paraphrases, mais jamais des citations). De plus, les élèves semblent avoir de la difficulté à approfondir leurs interprétations en s'appuyant sur des passages du texte qu'ils expliquent ensuite, mentionnant seulement des évènements ou des personnages de l'histoire. En d'autres mots, même si les élèves parlent d'éléments du roman, ils expliquent rarement la pertinence de leurs exemples. Il est possible de remarquer ce manque d'appui dans l'interaction suivante :

« Élève 2 : Ben, ça restait sa supérieure quand même, elle [Amélie] ne pouvait s'y opposer même si elle ne l'aimait pas.

Élève 3 : Ben, c'est ça aussi le but du livre. Le côté des hiérarchies, il y a aussi beaucoup de comparaison avec le religieux. Même si une personne au-dessus de toi fait quelque chose que tu n'aimes pas, parce que tu es en admiration, tu ne pourrais pas la détester... »

Durant cet échange, l'élève 3 affirme que le but du livre est de discuter des différentes dynamiques au sein d'une hiérarchie, notamment dans le cadre de la religion. Cependant, cet élève ne se réfère pas au texte ou à des connaissances de la religion ou des hiérarchies qui l'amènent à présenter cette interprétation de la dynamique entre les personnages. Bref, ceci indique que les élèves, même s'ils ne rencontrent pas de difficulté à présenter leurs idées, ne justifient que rarement les raisons qui les poussent à penser ainsi.

SAVOIRS À ENSEIGNER ET À RÉINVESTIR

Les notions narratives sont rarement invoquées dans les réponses, et ce, même lorsqu'une question comporte un élément de réponse à définir à l'aide du mode de discours narratif. Les enseignements traitant de notions narratives (ex. schéma narratif, schéma actantiel, valeurs et morales) sont rarement mentionnés. D'ailleurs, les élèves ne saisissent parfois pas la question, ou ne sont pas capables d'y répondre, parce qu'ils ne font pas référence aux notions narratives fondamentales à la justification.

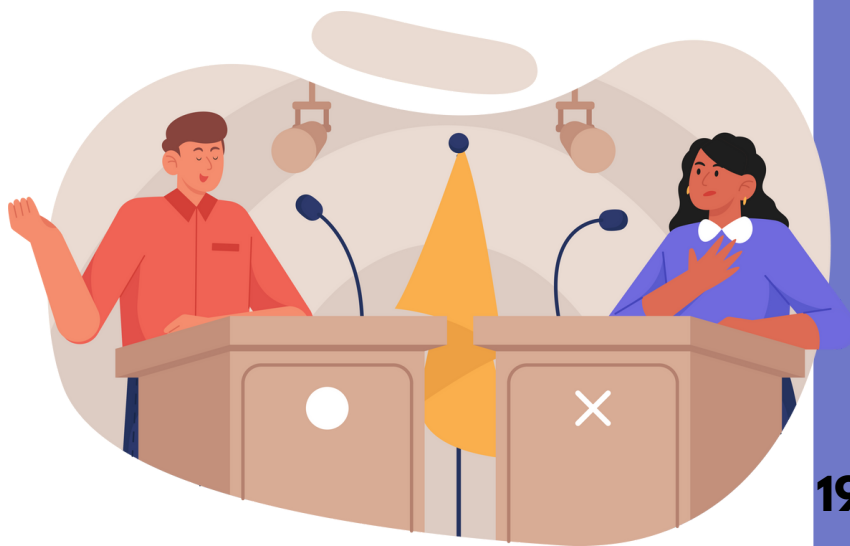
Par exemple, la question suivante inspire des réponses variées : aux yeux d'Amélie-san, Fubuki Mori est-elle une adjuante ou une opposante dans sa quête ? Les justifications relèvent des émotions que les élèves ressentent concernant la relation de ces deux personnages et rarement de ce qu'est un opposant et un adjutant dans la littérature, des éléments qui les auraient aidés à appuyer leur prise de position. Le concept de quête n'est jamais défini ou exemplifié en fonction des évènements du roman. Cette autre question est un exemple pertinent : quel est l'élément déclencheur de ce récit ? Pour bien situer l'élément déclencheur de l'histoire et opposer de manière cohérente les réponses des autres élèves (qui varient d'ailleurs beaucoup), il faut avoir recours au schéma

narratif. Néanmoins, parmi tous les participants du débat, seulement deux d'entre eux mentionne explicitement la définition de cette notion et les autres élèves qui leur répondent n'ont pas pris en compte la définition présentée pour leurs justifications.

Bref, les élèves font très peu de liens avec les savoirs enseignés et, lorsqu'ils le font, ces savoirs ne sont que rarement réinvestis par les autres participants des débats. Une étude souligne que des contenus (notions littéraires, grammaticales, sociohistoriques, etc.) se doivent d'être enseignés et mobilisés lors des débats pour nourrir les échanges (Sauvaire, 2020).

CONCLUSION

Finalement, le débat interprétatif représente une activité formatrice pour le développement de la lecture littéraire dans la mesure où les enseignants mettent en place des gestes didactiques pour accompagner les élèves. D'après l'analyse de plusieurs débats interprétatifs menés auprès d'élèves de la cinquième année du secondaire, les gestes didactiques suivants sont essentiels à l'application optimale d'un débat interprétatif favorisant le développement de la lecture littéraire : un étayage soutenu du processus interprétatif (interactions), un retour au texte fréquent (pour justifier la pertinence de la réponse) et un enseignement préalable de savoirs. Durant cette analyse, plusieurs limites se sont présentées. Si le choix du roman avait été libre, les résultats auraient différé ; il serait question d'explorer l'impact de la motivation sur la participation au sein des débats. Dans le même ordre d'idées, un débat effectué en plénière ou avec des groupes de différentes tailles aurait affecté l'efficacité de la méthode de gestion du débat et la participation aux échanges. Concrètement, en classe, à la suite de la lecture de cet article, les enseignants pourront produire des activités préparatoires qui permettent d'offrir des outils d'étayage aux apprenants, comme des gabarits de réponses orales, des discussions en plénière sur les problèmes de lecture, etc. Il devient aussi clair que les enseignants doivent activement participer aux débats interprétatifs pour nourrir les interactions et les interprétations des élèves. Enfin, l'exploration des débats interprétatifs pour développer la lecture littéraire ouvre la porte aux effets positifs du décloisonnement des compétences et du transfert des connaissances. Pour pousser les capacités d'analyse des élèves plus loin, l'intégration de la compétence d'écriture lors des activités de lecture littéraire, notamment avec les carnets de lecteurs, serait intéressante.





L'appréhension de l'écriture

Comment amener les élèves du secondaire à s'engager dans les tâches d'écriture?

INTRODUCTION

En classe, l'enseignante annonce une évaluation d'écriture aux élèves. Certains ne réagissent pas tandis que d'autres se lèvent et protestent. Le dégoût, voir le découragement se peint sur leur visage. Cette situation est familière pour bien des enseignants de français. Certains pourraient même croire qu'elle leur est exclusive. Pourtant, l'expression écrite est transversale puisqu'elle est exploitée dès l'apprentissage de l'écriture, puis plus tard, lors de la justification d'un problème mathématique, dans une question nécessitant la description d'un événement en histoire ainsi que lors des appréciations d'œuvres en cours de musique ou d'arts. Pourtant, l'écriture en cours de français devient anxiogène et perçue de manière négative par certains élèves. Sans nous intéresser aux causes de ce sentiment, car cela nécessiterait une recherche exhaustive, nous visons plutôt à étudier le phénomène de l'appréhension en écriture ainsi que les facteurs qui peuvent soutenir, ou non, l'élève dans une situation d'écriture.

L'écriture et les moyens qui le permettent (papier, ordinateur, tablette) ont bien évolué depuis le dernier centenaire. Les avancées technologiques ont affecté les rapports à l'écriture autant au sein des entreprises que dans nos échanges personnels. Évidemment, le système scolaire n'y fait pas exception. De la plume au clavier tactile en passant par le dactylo, les moyens permettant l'écriture évoluent au fil des découvertes. Ces changements sont au cœur du rapport à l'écriture des élèves du secondaire. Les impacts de ces changements sur la relation à l'écriture des adolescents ne sont donc pas à négliger dans notre analyse.

PROBLÉMATISATION

L'appréhension de l'écriture en situation de rédaction. Voici un exemple de situation rencontrée dans une classe : un élève ne s'engage pas dans une tâche d'écriture.

Il fait le minimum, ne pose pas de question, ne recherche aucune aide et va jusqu'à refuser de remettre un travail écrit.

Son enseignante le surprend sur son téléphone, à dessiner, ou à dormir sur son bureau. La première réflexion de certains serait de prendre cela pour de la paresse. L'élève n'a mobilisé aucune ressource pour accomplir la tâche.



Il est passif. Pourtant, personne n'aime recevoir de mauvaises notes. Quelles émotions à l'égard de l'écriture l'amène à se comporter ainsi? Il démontre une attitude négative puisqu'il refuse de participer adéquatement à l'activité d'écriture. Quel bagage scolaire et affectif affecte sa relation à l'écriture? Cette information n'est pas toujours accessible pour les enseignants. Les changements d'école, de région, de pays nuisent au suivi scolaire précis de certains élèves. De plus, certaines informations telles que l'attitude des enseignants à l'égard de l'écriture et leur approche ne font pas partie du dossier de l'élève; reste nt alors plusieurs non-dits. Outre les informations inaccessibles au personnel enseignant, plusieurs éléments interfèrent dans la relation d'un élève aux diverses pratiques scripturales. Cependant, en considérant que l'objectif des enseignants de français est de soutenir la réussite des élèves par le développement de compétences, puis d'en faire l'évaluation de la maîtrise, comment est-il possible d'atteindre cette finalité lorsque les élèves refusent de remettre des travaux par appréhension?

D'abord, revenons sur les attitudes à l'égard de l'écriture. Plusieurs adolescents font montre de dédain face à ce type de tâche. Une étude réalisée dans un établissement secondaire francophone en Belgique (Leporcq et al., 2013) s'est intéressée justement aux représentations juvéniles de l'écriture à l'ère d'Internet. Plus particulièrement, les auteurs ont étudié les rapports et les pratiques écrits d'élèves de quatrième secondaire. Il a été rapidement reconnu que les moyens de communication les plus récents (téléphones cellulaires et réseaux sociaux) ont une influence considérable sur les nouvelles formes d'écriture. Les jeunes sont créatifs et se servent d'émojis et de signes de ponctuation afin de compenser l'absence de ton et d'expression faciale lors de la transmission de textos. Pourtant, malgré cette créativité, ils maintiennent un point de vue normatif concernant la qualité de l'écriture: pour eux, un individu qui écrit sans faute est automatiquement plus compétent, ou mieux qualifié, que celui rencontrant des difficultés d'écriture, sans considération pour l'occupation même (Leporcq et al., 2013). Ces attitudes à la fois complémentaires et contradictoires laissent croire que les adolescents sont à risque de vivre de l'appréhension de l'écriture malgré leurs habitudes d'écriture personnelles créatives.

Toujours en rapport aux attitudes et conceptions des adolescents, l'influence des enseignants est indéniable en ce sens. Le rapport à l'écriture d'un individu n'est jamais neutre; l'adulte réalise des choix professionnels en fonction de ce rapport (Tremblay, 2015). Les élèves subissent ainsi la subjectivité de leur enseignant qui doit être un représentant du plaisir d'écrire. Cela signifie qu'un enseignant ayant un rapport négatif à l'écriture pourrait transmettre cette attitude à ses élèves. L'auteur présente les conceptions des futurs enseignants comme n'étant pas nécessairement positive (Tremblay, 2015). Une autre recherche permet de clarifier ce point en réalisant un parallèle avec les conceptions de la compétence de la lecture. Dionne (2010) ne nie pas la forte influence que possède l'enseignant sur ses élèves. En effet, elle déclare que les enseignants qui sont des lecteurs passionnés possèdent la capacité de « transmettre le goût de lire à leurs élèves » (Dionne, 2010, p.410). Il serait cohérent de considérer que le transfert de ce goût ou, du moins, de ce rapport positif s'applique autant à la compétence de la lecture que de l'écriture. Il faut donc prendre en compte les attitudes

et conceptions des enseignants lorsqu'ils sont confrontés à l'appréhension de l'écriture chez certains élèves. Les conceptions et attitudes des enseignants envers la compétence scripturale sont donc un facteur pouvant influencer sur ce sentiment anxiogène. Elles servent de modèle et influencent les élèves dans la formation de leurs propres attitudes.



De l'autre côté de l'Atlantique, la qualité du français écrit des élèves du secondaire et du cégep fait jaser (Radio-Canada, 2023). Bien que la pandémie de COVID-19 ait affecté l'ensemble du globe, certains ministres québécois dirigent le blâme des difficultés en écriture sur le contexte de l'enseignement à distance. Plus exactement, les méthodes employées pendant cette période de crise sont pointées du doigt. Il est connu de tous que cette période particulière a forcé la population à se renouveler afin de permettre le travail et l'école à distance. L'apport de ces nouveaux outils dans un contexte particulier pourrait-il être porteur de la hausse de l'appréhension de l'écriture? Boies (2019), auteure d'un mémoire portant sur les caractéristiques motivantes d'activités d'écriture en classe de français du secondaire, déclare que les difficultés ne font pas l'objet d'une cause unique ou connue. Boies soutient que la façon dont l'enseignement de l'écriture est livré joue un rôle primordial sur la motivation (2019). L'auteure ajoute que la motivation et l'engagement sont des concepts interdépendants; la motivation influence grandement sur la volonté d'un individu à s'engager dans une tâche d'écriture (Boies, 2019). Considérant tout cela, les changements dans les modes d'enseignement dû au contexte particulier des dernières années semblent avoir un rôle en ce qui a trait aux taux d'échec des élèves du secondaire et du Cégep dans leurs examens écrits. Évidemment, une étude exhaustive devra être conduite afin de reconnaître les autres facteurs de ces difficultés.

Peu d'études francophones semblent aborder l'appréhension en écriture. Encore moins nombreuses sont celles ayant prétendu à l'élaboration d'un outil permettant de mesurer ce sentiment chez les scripteurs. Deux professeurs américains (Daly et Miller, 1975) se sont intéressés à ce sujet dans l'optique de soutenir les élèves affectés par ce sentiment.

Il est ainsi cohérent de chercher à comprendre ce phénomène anxiogène à l'égard de l'écriture qui oppose une résistance aux caractéristiques motivantes pouvant être mises en place dans les situations d'écriture, qu'elles soient ludiques ou sommatives. En effet, Boies fait appel aux caractéristiques motivantes (Figure 1/Annexe 4) présentes dans la pédagogie des enseignantes qui ont participé à son étude. (2019) Il est question de

liberté d'expression et de création, de la longueur de la rédaction, le choix de l'élève pour l'aspect du format de la tâche et plusieurs autres (Boies, 2019). Daly et Miller (1975) rappelle nt que les élèves et les étudiants vivant cette anxiété déclenchée par les situations d'écriture peuvent refuser d'y participer et s'attendent donc à échouer la rédaction. Cette stratégie d'évitement survient dans l'optique ou l'élève préfère choisir son échec plutôt que le subir. Son sentiment d'efficacité (ou de compétence) est alors affecté car il se sent incapable de réussir une activité ou une tâche (Massé et al., 2020). « Le sentiment de pouvoir réussir le travail scolaire est une condition nécessaire à l'engagement des élèves. » Comment un enseignant peut-il remplir son rôle s'il lui est impossible d'évaluer l'élève? L'enseignant tout comme l'élève se retrouvent dans une impasse qui n e leur est pas bénéfique.

CADRE CONCEPTUEL

La motivation est en relation avec les notions d'engagement et d'attitudes qui sont interreliées à l'appréhension de l'écriture. Il convient donc de les définir. D'abord, la motivation est un concept englobant deux sous-catégories: la motivation intrinsèque et extrinsèque. La première repose sur le plaisir ou l'intérêt que l'individu éprouve à choisir une action, alors que la seconde repose sur une source externe à l'individu, comme des conséquences à éviter ou des récompenses à obtenir (Massé et al, 2020). Le concept dans son ensemble est défini par le directeur du *Geneva Motivation Lab* (GML) à l'Université de Genève comme étant la sélection, l'énergisation et la direction du comportement (April et al., 2020).

Tout comme le premier concept, la notion d'engagement peut être polysémique et il est important de préciser le contexte dans lequel nous l'entendons. En contexte scolaire, l'engagement est un concept à la fois comportemental et émotionnel: « [...] Il s'agit d'une forme d'investissement d'un élève dans ses apprentissages, qui comporte différentes dimensions, dont au moins une forme cognitive et une forme émotionnelle » (Bodin, 2020).

L'attitude est un concept dont la définition ne fait pas l'unanimité; cependant, l'ensemble des définitions rapportées par Girandola et Fointiat (2016) dans *Attitudes et comportements: comprendre et changer* peuvent se rapporter à celle de Michelik comme étant « un état mental prédisposant à agir d'une certaine manière lorsque la situation implique la présence réelle ou symbolique de l'objet d'attitude [...] » (2008, p.7), celui-ci pouvant être évalué positivement ou négativement.

MÉTHODOLOGIE

L'étude a été réalisée auprès de 20 jeunes âgés de 14 à 16 ans en quatrième secondaire dans une école de la région de Québec. Les élèves qui ont participé à notre investigation présentent divers profils: option football ou basketball, cours de mathématique sciences naturelles (SN) ou sciences et technologies de l'environnement (STE) ainsi que quelques autres. Afin d'étudier leur engagement et leur motivation en situation d'écriture, un questionnaire composé de 10 questions ouvertes leur a été distribué à la suite d'un

projet d'écriture. Ce projet intitulé *Recueil de nouvelles littéraires* comportait plusieurs caractéristiques motivantes telles que la liberté d'expression et de création, la collaboration entre les élèves, le sujet de la rédaction (les élèves devaient voter parmi trois thématiques et chaque classe pouvait avoir la sienne) ainsi que la rétroaction et les possibilités d'amélioration (Boies, 2019). De plus, diverses modalités étaient employées : travail d'équipe et individuel, écriture à la main et à l'ordinateur. Le résultat final devait être un recueil des nouvelles corrigées qui serait plastifié et mis à la disponibilité des élèves à la bibliothèque de l'école. Ces caractéristiques se voulaient engageantes et motivantes pour les élèves, en plus de correspondre à une situation d'écriture authentique. En effet, la tâche d'écriture avait « un but concret et un véritable destinataire, qui sont réalisés non seulement individuellement, mais aussi en collaboration » (Centurelli et al., 2020). Enfin, les taux de participations sont vérifiés par l'enseignante qui a recueilli les documents préparatoires au projet des élèves.



ANALYSE DES RÉSULTATS

Puisque nous nous questionnions sur l'appréhension des élèves et les moyens encourageant l'engagement et la motivation en écriture, les réponses qualitatives à nos questionnaires sont analysées sous ces angles. Ainsi, en première partie du sondage, les élèves sont questionnés sur leurs attitudes et leur appréciation générale de l'écriture. Parmi les 20 questionnaires récupérés, huit permettent d'inférer qu'ils ont une relation positive avec la rédaction. Douze des réponses permettent d'inférer que la relation est relativement neutre,

c'est-à-dire que les réponses des élèves ne comportent pas de vocabulaire connoté et laissent entendre qu'ils n'ont pas de réaction nécessairement positive ou négative à l'annonce d'une tâche d'écriture. Seuls six élèves ont composé des réponses permettant de déduire une attitude négative envers l'écriture. Selon les réponses des participants, nous pouvons supposer qu'une majorité des élèves ont été exposés à des attitudes positives et des pratiques bienveillantes en ce qui concerne l'écriture. Cependant, puisque les élèves ont répondu directement à la question, il se peut que parmi les réponses se voulant neutres, certains n'aient pas osé répondre honnêtement ou sont eux-mêmes inconscients de leurs attitudes. Ce premier biais permet de mettre en perspective les réponses recueillies.

Les données récoltées concernant l'engagement et la participation aux étapes du projet permettent de déduire que treize élèves y ont participé activement. Trois élèves ont participé à certaines des étapes. Les élèves qui n'ont réalisé aucune des étapes de la tâche excepté la dernière, c'est-à-dire la portion rédaction, sont au nombre de cinq.

En ce qui concerne la motivation à réaliser la tâche d'écriture, onze élèves sur les vingt se sont déclarés motivés, un élève n'a pas répondu à la question. Outre les deux élèves qui ont laissé entendre que le projet les avait laissés neutres, six élèves ont ouvertement déclaré ne pas avoir aimé la formule ou la nature du projet.

Au regard de ces nombres, nous constatons que plus de la moitié des élèves sont réceptifs aux caractéristiques motivantes mises en œuvre dans le projet et qu'il serait possible que ceux-ci ne vivent pas d'appréhension de l'écriture. Considérant que l'apprenti scripteur fait face à des tâches complexes et difficiles, l'importance de la motivation n'est pas à négliger (Boies, 2019). Bien qu'une proportion minoritaire des élèves sondés semble avoir des attitudes négatives à l'égard de la compétence scripturale, cette quantité est non négligeable puisque réalisée sur une très petite proportion d'élèves (vingt). Puisque le sondage porte seulement sur l'engagement, la motivation et les attitudes des élèves, nous ne pouvons pas mettre nos résultats en relation avec leur facilité ou leurs difficultés à réussir. Comme il est statistiquement probable que les élèves faisant montre de ces attitudes négatives aient également des difficultés en rédaction, il est pertinent de rappeler que ceux qui éprouvent des difficultés en écriture peuvent parfois concevoir la tâche comme irréaliste et inatteignable, ce qui pourrait alors nourrir leur sentiment d'inefficacité (Boies, 2019; Cloutier et Drapeau, 2015).

Le sondage comporte plusieurs limites qui auraient pu être évitées par la combinaison de stratégies de sondage diversifiées. Par exemple, plutôt que de poser seulement des questions directes et de demander aux élèves d'explicitier leurs attitudes, nous aurions pu proposer des questions indirectes et des entrevues. Cela aurait pu se faire à l'image de la technique du locuteur masqué de Wallace E. Lambert. Alors que ce psychologue, linguiste et professeur canadien a étudié les attitudes linguistiques positives ou négatives des Québécois, sa méthodologie aurait pu être adaptée afin de récolter les attitudes scripturales des élèves, conscientes et inconscientes (Calvet, 2017). Ce second procédé aurait permis de faire ressortir du subconscient les attitudes des élèves sans qu'ils puissent s'en cacher, comme il peut être le cas avec certaines des réponses recueillies.

De plus, puisque dans l'ensemble du projet, seulement trois élèves n'ont pas remis le travail final à leur enseignante, nous pouvons inférer qu'ils ont préféré ne rien remettre que de vivre un échec. Tel que mentionné dans la recherche de Daly et Miller (1975), les élèves vivant de l'appréhension de l'écriture peuvent considérer qu'ils seront automatiquement en échec, peu importe les efforts mis au travail, ce qui est en accord avec les propos de MMM sur le sentiment d'efficacité. Nos résultats semblent donc indiquer que l'appréhension de l'écriture n'est pas un phénomène très répandu, cependant, nos données ne suffisent pas à porter de conclusions solides.





CONCLUSION

Bref, nos résultats semblent indiquer que les tâches d'écriture authentique jumelées aux caractéristiques motivantes suffisent à plusieurs élèves pour alimenter leur motivation et leur engagement en situation d'écriture. Malgré cela, une portion non négligeable d'élèves, sans pouvoir diagnostiquer d'appréhension en écriture, semblent entretenir un rapport péjoratif à cette compétence, ce qui joue un rôle important dans leur parcours scolaire. Nous attarder aux conceptions et attitudes de l'enseignante pendant la réalisation du projet aurait été intéressant, puisque comme Boies en fait mention dans son mémoire, « les conceptions préexistantes de l'enseignant [...] sont un facteur de grande importance pour ses choix pédagogiques », puisqu'ils « servent de modèle et forment les croyances des élèves » (2019, p.13). La majorité des réponses au sondage semble indiquer une bonne proportion d'élèves engagés en situation d'écriture. Il va de soi qu'aucune conclusion ne peut être tirée au vu des données récoltées, des biais et des sources d'erreurs. Plusieurs autres études et recherches devront s'ajouter à celle-ci afin de trouver les moyens concrets permettant de soutenir les élèves souffrant de ce sentiment anxigène et de mieux en comprendre ses facteurs.



Le F-R-A-N-Ç-A-I-S: « Stu vrm important madamme? »

Regard sur l'état actuel des lieux et vision d'avenir d'élèves de 4e et de 5e secondaire

N.B. Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte

INTRODUCTION

Qu'ont en commun le hockey, la poutine et la langue française? Il s'agit de trois sujets généralement utilisés pour tenter de décrire la culture québécoise à autrui. Certes, il existe des expressions langagières propres à la nation québécoise, mais il y a un fait : la langue de Molière fait partie de l'ADN des Québécois et des Québécoises tout comme le hockey et la poutine en sont respectivement leur sport et leur mets national. Cela étant dit, il apparaît essentiel que toute personne résidant au Québec soit en mesure de bien maîtriser la langue française, autant à l'oral qu'à l'écrit. Ainsi, qu'importe le lieu d'éducation et le parcours de vie de chacun, celui-ci se devra de s'instruire et d'apprendre les règles d'orthographe, de grammaire ainsi que de syntaxe de la langue officielle parlée dans la Belle Province. Par conséquent, le système scolaire au Québec a un rôle important à jouer afin d'enseigner aux citoyens de demain les avantages de bien maîtriser toutes les subtilités de la langue française. Par ailleurs, à la vue de ce qu'il m'a été possible d'observer lors d'évaluations écrites durant mon stage final à l'automne dernier avec des élèves de 4e secondaire ayant choisi de faire le cours de sciences et technologie ST-STE (cours préalable aux cours de chimie et de physique en 5e secondaire), le niveau de maîtrise de la langue française ne semblait pas élevé pour des élèves de leur âge et de leur profil scolaire. Certains élèves avaient un niveau de maîtrise appréciable, cependant ce n'était pas le cas de la majorité d'entre eux. Il serait alors intéressant de se questionner sur ce qui pourrait motiver les élèves non seulement de mes deux groupes, mais aussi en général, à faire preuve de plus de vigilance quant à la qualité de la langue française lors d'une évaluation écrite. Cet article portera alors sur divers moyens pouvant être utilisés par les enseignants et les enseignantes au Québec pour sensibiliser les élèves du secondaire, par exemple ceux du deuxième cycle du secondaire qui ont des lacunes en français, à l'importance de faire les efforts nécessaires pour les corriger.



PROBLÉMATIQUE

L'objectif de cet article est ultimement de déterminer des moyens concrets pouvant être utilisés par des enseignants québécois afin de sensibiliser les élèves du secondaire à l'importance de bien maîtriser les règles d'orthographe et de syntaxe du français écrit. Cependant, avant d'éventuellement proposer des solutions pour les enseignants désirant mettre l'emphase sur la qualité du français écrit dans leur classe, il serait intéressant de tout d'abord porter un regard sur le niveau actuel ainsi que passé des élèves en français écrit, sur l'efficacité des méthodes d'enseignement au Québec, sur les visions quant à l'avenir de la langue française dans la société d'aujourd'hui et sur des moyens proposés pour encourager l'apprentissage du français.

En premier lieu, en ce qui concerne le niveau de maîtrise de la langue française par les élèves au Québec dans les dernières années, il est possible de se fier aux résultats à l'épreuve d'écriture de 5^e secondaire (Vincent et Gagnon-Bischoff, 2019) des années 2002 à 2018 des élèves québécois. Au Québec, cette épreuve d'écriture existe depuis 1986. Celui-ci permet, contrairement à son prédécesseur, de sanctionner la pauvre qualité de la langue des élèves à l'époque. Dès 1989, l'épreuve devint obligatoire à la sanction des études. Il permet également de prendre en considération les erreurs de grammaire, de syntaxe et d'orthographe jugées prioritaires par le Conseil de la langue française. Afin de mettre en contexte les lecteurs, il est à noter que dans la cadre de cette rédaction, les élèves doivent écrire une lettre ouverte d'environ 500 mots où ils doivent défendre une position relative à une question controversée tout en ayant recours à un panel d'arguments. D'ailleurs, cette initiative d'uniformisation des épreuves, en décidant d'évaluer chaque année la compétence des élèves à écrire un texte d'opinion, est dans le but de permettre une comparaison longitudinale des résultats. Ces derniers semblent en apparence plutôt satisfaisants, puisqu'entre 2002 et 2018, le taux de réussite à l'épreuve ministérielle oscille toujours autour de 78,8 % avec un écart-type de 3,2 % (Vincent et Gagnon-Bischoff, 2019). Toutefois, ces résultats cachent en réalité une double réalité concernant la cohérence de l'argumentation et le code linguistique. De fait, entre 2011 et 2018, le taux de réussite du bloc visant la cohérence de l'argumentation (adaptation à la situation de communication et cohérence textuelle) a varié entre 96,8 % et 97,8 %, tandis que pour celui concernant le respect du code linguistique, il a oscillé entre 57,2 % et 62,2 % (Vincent et Gagnon-Bischoff, 2019). Pour ce dernier critère, soit le respect du code linguistique, il est à noter qu'il a été principalement teinté par les taux de réussite en orthographe variant entre 46,0 % et 57,1 %. Cela amène au constat logique qu'une partie considérable des élèves de cinquième secondaire réussissent leur examen final de français de niveau secondaire sans toutefois produire un texte ayant un niveau de qualité de la langue satisfaisant par rapport à leur parcours scolaire. D'ailleurs, fait intéressant, les difficultés des élèves de cinquième secondaire en grammaire, en syntaxe et en orthographe ne sont pas récentes. En effet, le Conseil supérieur de l'Éducation mentionnait en 1987 dans un avis au ministre de l'Éducation que les élèves écrivaient comme s'ils n'avaient jamais étudié la grammaire et la syntaxe, étant donné qu'ils commettaient en moyenne 31 erreurs dans un texte de 234 mots, soit environ une erreur aux dix mots (Lord et Chartrand, 2012). Enfin, il ne faut pas croire que le problème des mauvaises performances en orthographe et en syntaxe ne concerne que les élèves du secondaire. Selon le *Rapport Larose*, le problème perdure au

niveau collégial et universitaire, puisque, par exemple, un étudiant sur quatre ne réussissait pas son premier cours de langue et littérature au cégep en 2001 en raison d'une maîtrise insuffisante du code linguistique et de l'organisation générale et synthétisée de ses idées (Lord et Chartrand, 2012). 1 Enfin, il est intéressant de constater la dualité de perception des élèves du secondaire au Québec et leurs enseignants. Selon une étude de Chartrand et Lord, en 2010, 85 % des enseignants (échantillon : 801) jugent que les élèves québécois d'aujourd'hui écrivent plus mal que ceux d'il y a dix ans (Brunelle Barbeau, 2017) . À l'opposée, une enquête de Chartrand et Roy-Mercier révèle la même année que 57 % des 1617 élèves de quatrième et de cinquième secondaire interrogés croient être en mesure de faire moins de dix fautes par page, ce qui va à l'encontre à l'encontre des perceptions des enseignants mentionnés précédemment (Brunelle Barbeau, 2017).

En second lieu, ces constats quantitatifs et qualitatifs amènent à réfléchir sur l'efficacité des méthodes d'enseignement choisies par l'État québécois. En effet, malgré les changements dans la constitution du corps enseignant et les prescriptions ministérielles, ainsi que les avancées de la recherche dans les domaines de la didactique du français et de la psychopédagogie, les pratiques et les représentations des enseignants de français du secondaire ont peu changé depuis le milieu des années 1980 (Chartrand et Lord, 2013). De fait, les exercices de grammaire et la dictée sont toujours aussi présents dans les classes, et ce, même si son efficacité en matière d'outil d'apprentissage a ouvertement été critiquée par bon nombre de didacticiens (Chartrand et Lord, 2013). Ceux-ci considèrent que la production de textes est une activité qui à l'inverse devrait être menée plus fréquemment. Ce fait est également soutenu par une étude récente sur les stratégies pédagogiques qui participent au développement de la compétence scripturale, qui malgré le fait qu'elle mentionne qu'aucune stratégie pédagogique ne prédit avec un haut degré de confiance l'écriture de textes de meilleure qualité par les élèves, met l'accent sur le fait que faire beaucoup écrire les élèves pourrait être lié à de meilleures performances (Marcotte et Lefrançois, 2021).

En dernier lieu, l'anglais devenant de plus en plus omniprésent dans la vie des jeunes, il y a lieu de se demander si l'avenir du français au Québec est menacé. Selon un groupe d'élèves de 15 à 17 ans provenant de différents milieux sociaux, culturels et économiques interrogés dans le cadre d'une étude sur la langue française, ceux-ci ont une vision plutôt pessimiste de la situation du français et de son avenir au Québec : 87 % d'entre eux pensent que la langue est menacée, tandis que 65 % sont en accord pour dire que le français occupe une place moins importante qu'avant (Roy-Mercier, 2014).



CADRE CONCEPTUEL

L'acquisition d'une langue, telle que le français, dépend de nombreux facteurs, comprenant l'aptitude d'un élève à l'apprentissage linguistique et le contexte social de celui-ci (Korpinen, 2016). Fait intéressant, tous impliquent une motivation (Korpinen, 2016). Ainsi, celle-ci est considérée comme l'une des variables les plus déterminantes pour l'apprentissage d'une langue par un élève. La théorie motivationnelle proposée par Csisér et Dörnyei est un modèle théorique très intéressant (Korpinen, 2016). Bien que celle-ci s'applique aux choix motivationnels qui poussent les élèves à l'apprentissage d'une langue seconde, il nous a paru intéressant d'y jeter un coup d'œil afin de voir s'il ne serait pas possible de faire une certaine comparaison avec l'apprentissage d'une langue maternelle. Les composantes motivationnelles soulevées dans ce modèle peuvent possiblement s'appliquer à l'apprentissage de la langue française par les élèves du secondaire au Québec. Parmi toutes les composantes, *l'orientation instrumentale*, *le milieu* et *la confiance linguistique* sont celles qui ont le plus retenu notre attention dans le cadre de cet article (Korpinen, 2016). La première réfère à l'utilité pragmatique perçue de la connaissance d'une langue sur le plan professionnel, éducatif ou personnel. Ainsi, il y a une motivation reliée au fait que cela peut représenter une meilleure opportunité pour trouver un emploi ou avancer dans sa carrière, pour accéder aux études supérieures ou pour développer son intelligence. La seconde renvoie quant à elle à l'influence des « autres significatifs » liés au microcontexte de l'élève, soit ses parents, sa famille et ses amis. Enfin, la troisième propose que la confiance en soi et la capacité de faire face à différents problèmes ainsi que d'accomplir des objectifs forment un ensemble qui exerce une influence sur la motivation d'apprentissage.



MÉTHODOLOGIE

La méthodologie utilisée lors de l'enquête menant aux résultats qui seront présentés ultérieurement dans l'article se divise en deux sections. D'une part, une étude par l'entremise d'un questionnaire en ligne abordant divers aspects liés à la qualité de la langue française et à la sensibilisation de l'importance de celle-ci a été effectuée auprès d'élèves de la première année du deuxième cycle du secondaire ($n=48$) et d'enseignants ($n=21$) faisant majoritairement partie de la même école. Les résultats obtenus ont par la suite fait l'objet d'une analyse de contenu afin d'en faire ressortir les principales tendances. Dans le présent cas, l'analyse de contenu a eu une fonction heuristique, c'est-à-dire qu'il a enrichi le tâtonnement exploratoire et accru la propension à la découverte (Bardin, 2013). Autrement dit, il s'agissait de l'analyse de contenu « pour voir » l'essentiel de ce qu'il était possible de retenir au-delà des chiffres (Bardin, 2013). D'autre part, une expérience en classe a été réalisée dans le cadre de la tenue de cet article professionnel. Un groupe de 48 élèves de la 4^e secondaire ayant choisi le cours de sciences et technologie ST-STE a été soumis à un test afin de pouvoir apprécier de manière quantitative la présence ou non d'un paramètre d'étude. Ce dernier étant d'accorder une importance au niveau du résultat scolaire aux erreurs langagières lors d'une évaluation écrite. Ainsi, l'un des tableaux présentera les résultats des élèves pour un examen écrit au courant que les erreurs de langue ne seraient pas pénalisées par l'enseignante et un autre y présentera la situation inverse. De façon objective et basée sur l'épreuve unique de français, langue d'enseignement, de la 5^e année du secondaire, il a été décidé qu'une mention satisfaisante (couleur verte) serait accordée à un élève faisant trois erreurs et moins dans un texte de plus ou moins 150 mots; qu'une mention moyennement satisfaisante (couleur jaune) serait accordée à un élève effectuant entre 4 et 6 fautes de langue et qu'une mention insatisfaisante (couleur rouge) serait accordée à un élève produisant un texte possédant plus de 6 erreurs langagières. À titre comparatif, si nous nous fions au critère 5 de la grille d'évaluation de l'épreuve unique de français, pour obtenir une cote de « A » au critère *Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale*, un élève doit faire entre 0 et 4 erreurs dans un texte approximatif de 500 mots (Ministère de l'Éducation, 2023). De plus, les cotes passent ensuite à « B », « C », « D » et « E » respectivement pour un nombre d'erreurs se situant entre 5 à 9, 10 à 14, 15 à 18 ainsi que 19 et plus (Ministère de l'Éducation, 2023). Par ailleurs, le fait que la grille d'évaluation ne peut s'appliquer exactement de la même façon à un élève de la 4^e et de la 5^e secondaire étant donné que leur bagage scolaire n'est pas le même, il a été déterminé suite à une consultation avec un panel d'enseignants de français qu'un élève de quatrième secondaire effectuant une erreur aux 50 mots se verrait octroyé un « A » en considérant qu'un élève de cinquième secondaire ne doit faire qu'une erreur aux 125 mots à l'épreuve unique pour obtenir cette même cote (Ministère de l'Éducation, 2023).



RÉSULTATS

Dans la première section de l'analyse de contenu, deux tableaux montrent des résultats (nombre d'erreurs) liés à deux mises en situation différente. Dans le premier tableau, les élèves étaient au courant que la qualité de la langue française ne serait pas évaluée dans l'examen qu'ils devaient réaliser en classe. Quant au second tableau, les élèves étaient au courant qu'ils seraient pénalisés pour chaque erreur de langue qu'ils commettraient, et ce, dans un examen écrit comparable au premier.

Tableau 1

*Répartition des 39 élèves selon le nombre d'erreurs langagières effectuées dans l'examen
(qualité de la langue non évaluée)*

<i>Vert</i>	<i>Jaune</i>	<i>Rouge</i>	<i>N/A*</i>
23	11	15	7

*Certaines évaluations n'ont pas été retenues pour l'étude, étant donné que la quantité de mots sur la feuille d'examen n'était pas suffisante pour porter un jugement objectif sur la compétence du scripteur.

Tableau 2

*Répartition des 39 élèves selon le nombre d'erreurs langagières effectuées dans l'examen
(qualité de la langue évaluée)*

<i>Vert</i>	<i>Jaune</i>	<i>Rouge</i>
23	12	22

Il est possible de conclure, à la vue de ces résultats statistiques, que les résultats des élèves dont la qualité de la langue était jugée satisfaisante initialement (tableau 1) ont été impactés par la modification apportée aux modalités d'évaluation pour le second examen.

Dans cette deuxième section, le contenu des principaux résultats des deux questionnaires distribués aux enseignants et aux élèves sera comparé avec ce que nous révèle la littérature. En se basant sur le concept de *la confiance linguistique* de la théorie motivationnelle (Korpinen, 2016), il nous apparaît possible de dire que la sensibilisation à l'importance de la qualité de la langue française est étroitement liée pour un élève avec son niveau de progression et de maîtrise de celle-ci. Autrement dit, meilleur un élève sera en français, plus il sera motivé à continuer son apprentissage et plus il y sera sensibilisé.

Premièrement, autant les enseignants (66,7 %) que les élèves (70,8 %) croient qu'un moyen efficace de sensibiliser les élèves à l'importance de la qualité de la langue française est de leur faire réaliser qu'une mauvaise qualité de celle-ci pourrait avoir un impact considérable sur leur diplomation et ultérieurement sur leur emploi. Ces résultats vont exactement dans le sens de la composante de *l'orientation instrumentale* de la théorie motivationnelle proposée par Csisér et Dörnyei (Korpinen, 2016).

Deuxièmement, en se fiant aux résultats obtenus, la très grande majorité des répondants, soit près de 96 % des élèves et 100 % des enseignants, croit que la lecture permet en effet d'augmenter le niveau de maîtrise de la langue française. Ces résultats sont appuyés par une étude du PIRS qui mentionne que 62 % des meilleurs scripteurs âgés de 16 ans lisaient entre 15 et 90 minutes quotidiennement contre 41 % chez les élèves plus faibles (Grégoire, 2012). Pour sa part, la deuxième enquête de Clark et Douglas est parvenue à une conclusion similaire à la suite d'une vaste étude auprès de 17 089 élèves britanniques âgées de 8 à 16 ans. Malgré le fait que les données ne soient pas récentes, cette dernière souligne un autre fait intéressant, soit que les élèves lisent de moins en moins souvent : en 2005, 35,8 % des élèves lisaient quotidiennement à l'extérieur de l'école, tandis qu'en 2009, cette proportion s'établissait à 32,2 %.

Troisièmement, le tableau suivant présente pour sa part les solutions qui, selon les enseignants et les élèves, semblent les plus efficaces afin d'augmenter les résultats scolaires des élèves du secondaire en français.

Tableau 3

Pourcentages d'enseignants et d'élèves qui croient que cette solution est parmi les trois plus efficace parmi celles proposées pour augmenter les résultats scolaires des élèves en français

	<i>Persomnel enseignant</i>	<i>Élèves</i>
	(%)	(%)
S'entraîner à écrire plus souvent en classe	71,43	56,25
S'attaquer aux fautes de français dans toutes les matières	42,86	27,08
Faire réfléchir les élèves grâce aux dictées 2.0	9,52	18,75
Initier les élèves à l'écriture dès la maternelle	38,10	43,75
Mieux former les enseignants de français	14,29	12,5

Miser sur les livres pour apprendre à aimer les mots	66,67	56,25
Ne pas réduire le temps d'enseignement en français	33,33	35,42
Suivre les élèves à la trace dès le début de leur parcours scolaire	38,10	22,92
Réviser les programmes de français au primaire et au secondaire	23,81	27,08
Travailler en équipe pour surmonter les difficultés en écriture	23,81	29,17

Ces résultats sont intéressants puisqu'ils sont corroborés par une étude menée par Chartrand et Lord, toutes deux didacticiennes en enseignement du français, qui soulignent que les activités d'écriture et de lecture sont encore perçues comme le socle du français pour les enseignants (Chartrand et Lord, 2013). Les chercheuses indiquent que bien que la place accordée aux exercices de grammaire et à la dictée peuvent surprendre (voir les figures 1 et 2), étant donné que le programme actuel ne propose pas spécifiquement de développer les connaissances grammaticales ni par l'exercitation ni par la dictée, mais que le but réel de l'enseignement du français, selon l'historien Chervel, est de faire maîtriser aux élèves l'orthographe (Chartrand et Lord., 2013). Néanmoins, l'écriture passe encore après les activités de lecture, et ce, selon elles, puisque les activités d'écriture impliquent une charge de travail importante en raison de la correction.

Figure 1

Activités menées d'une à plusieurs fois

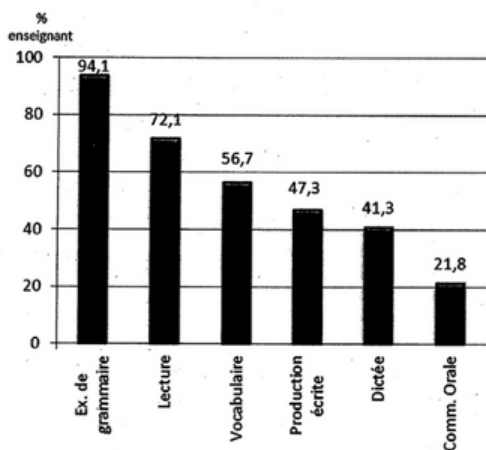
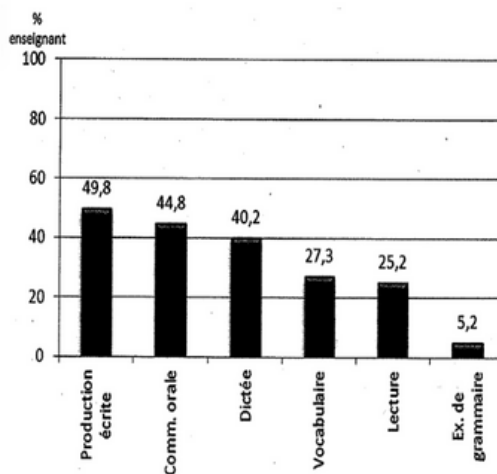


Figure 2

Activités menées une fois dans le mois



Dernièrement, les résultats des sondages révèlent que 67 % des répondants aux questionnaires ont conclu que le fait de produire et de corriger une phrase seulement dictée par l'enseignant ou par l'enseignante au début de tous les cours de français permettrait d'augmenter le niveau de maîtrise de la langue française. Cette statistique va dans le sens d'une étude menée par Bangert-Drownes et al. portant sur l'utilisation de l'écriture pour favoriser l'apprentissage de la compétence scripturale (Grégoire, 2012). Les chercheurs ont montré que celle-ci sera modulée par la fréquence des situations d'écriture et non par la longueur de ces dernières. Les productions écrites les plus longues étaient associées à des performances plus faibles, tandis que les séquences d'apprentissage recourant à des tâches d'écriture fréquentes étaient les plus efficaces.

CONCLUSION

Sommes toutes, les moyens pouvant être utilisés par les enseignants au Québec pour sensibiliser les élèves du secondaire à l'importance de la qualité de la langue française qui ont bien été décrits lors de l'analyse des résultats sont les suivants : augmenter le temps de lecture, augmenter le nombre et la fréquence des activités d'écriture ainsi qu'expliquer l'importance de la maîtrise du français pour le développement personnel, scolaire et professionnel. Par ailleurs, en ce qui concerne la perception de la maîtrise de la langue française, les résultats obtenus dans les questionnaires montrent que les élèves ont une bonne estime de leurs capacités scripturales, puisque près de 42 % d'entre eux évaluent celles-ci à huit sur une échelle d'un à dix et aucun élève n'évalue ses habiletés à un niveau inférieur à six sur dix. Cela correspond aux résultats obtenus par l'étude de Brunelle Barbeau en 2017 (Brunelle Barbeau, 2017). Toutefois, malgré leur grande confiance en eux, seulement 23 % des élèves croient que la qualité de la langue devrait être évaluée dans toutes les matières. Il faut dire qu'actuellement en 2023, un élève n'est évalué sur la qualité de son français écrit que lorsqu'il réalise une tâche faisant appel à la compétence 2 (*Écrire des textes variés*) de son cours de français (Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur, 2023). Il y a place à la réflexion quant à une possible régression du niveau de langue des élèves du secondaire, particulièrement avec l'arrivée récente du logiciel ChatGPT entre les mains de ces derniers. Nous nous posons par conséquent la question suivante : quels seront les enjeux en français au secondaire dans les prochaines années?

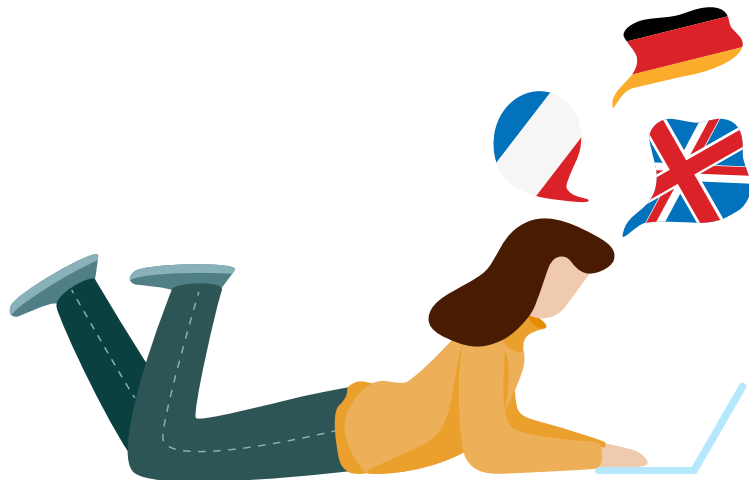




Des enseignants au service de la langue : pour une pérennité du français en contexte francophone

INTRODUCTION

Au Canada, le personnel enseignant est appelé à remplir un rôle primordial et central dans les écoles francophones en raison des défis imposés par sa situation linguistique particulière. En effet, les membres du personnel œuvrant dans ce milieu où l'influence de la langue anglophone est omniprésente se voient imposer la réalisation d'un mandat se voulant double : en plus de devoir assurer la réussite scolaire de leurs élèves, ces enseignants doivent aussi favoriser le développement linguistique et culturel de ceux-ci, y compris leur construction identitaire (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2014 ; voir aussi Gilbert et al., 2004 ; Landry et al., 2004). Ainsi, il va sans dire que les défis rencontrés par ces derniers exigent une pédagogie particulière qui requiert un ensemble d'attributs spécifiques, certains pouvant être acquis dans le cadre de leur formation pédagogique, d'autres étant tributaires de leur socialisation langagière et culturelle avant cette formation (Godin et al., 2022). Cependant, la formation universitaire prépare-t-elle vraiment les futurs enseignants à faire face à ces défis et à faire du français une matière signifiante et importante aux yeux des élèves? Que peuvent-ils faire pour garder les élèves sur les bancs des écoles francophones, sachant que plusieurs d'entre eux quittent leur milieu scolaire pour obtenir une éducation en anglais après le secondaire? En ce sens, l'intérêt de cette investigation provient de la nécessité d'avoir recours à des pratiques pédagogiques favorisant l'intérêt pour la langue ainsi que le développement psycholangagier et identitaire des élèves. Il paraît donc sensé de se questionner à savoir quelles sont les actions posées par les enseignants pour y parvenir. D'ailleurs, ce sujet s'avère particulièrement intéressant et propice à la réalité actuelle des enseignants au Québec qui, dans une société de plus en plus ouverte sur le monde et induite par l'influence de la culture anglo-américaine, doivent composer avec une clientèle hétérogène tout en réussissant à rendre le français attrayant aux yeux des élèves.



QUE DIT LA LITTÉRATURE SUR LE SUJET ?

Tout d'abord, bien qu'il soit appelé à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques favorisant le développement psycholangagier, culturel et identitaire des élèves, il importe de spécifier que le personnel enseignant peut difficilement développer chez ses élèves des dispositions et des qualités qu'il n'a pas lui-même acquises et intégrées lors de sa propre socialisation langagière (Godin et al., 2022). Ainsi, il paraît nécessaire de spécifier que cette investigation se base sur la prémisse selon laquelle le personnel enseignant a su développer ces dispositions et qualités. Il est d'ailleurs à noter que l'enseignant est influencé dans son développement psycholangagier par les mêmes facteurs qui façonnent celui des élèves. Il importe donc que celui-ci soit conscient des vécus ayant influé sur son propre développement; c'est de cette manière qu'il pourra façonner des pratiques pédagogiques qui exerceront une influence marquante sur le développement psycholangagier de ses élèves. Cette prise de conscience des ressources internes qui le caractérisent l'aidera aussi à favoriser chez les élèves des vécus langagiers conformes à ceux spécifiés et attendus dans la mission de l'école dans laquelle il œuvre. Ainsi, il semblerait que ce ne soit pas que les pratiques pédagogiques de l'enseignant, mais aussi ce qui constitue l'enseignant en soi (son vécu, son implication dans la société, les différents contacts qu'il a eus avec différentes cultures, etc.) qui permet de rendre le français signifiant aux yeux des élèves.

Ensuite, en ce qui concerne les pratiques pédagogiques à employer en milieu francophone, les résultats d'une recherche se basant sur le modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé (CLAC) réalisée par Godin et al. (2022) donnent considération à trois types de pratiques pédagogiques favorisant le développement psycholangagier, culturel et identitaire des élèves. Il s'agit des pratiques enculturantes, autonomisantes et conscientisantes. Les pratiques enculturantes sont des pratiques éducatives visant à intégrer la culture des apprenants dans leur processus d'apprentissage. Elles se fondent sur l'idée que la culture est un élément clé de l'identité individuelle et collective et qu'elle peut influencer positivement la motivation ainsi que l'engagement des apprenants. Ces pratiques peuvent, par exemple, consister à intégrer certains contes, légendes ou musiques traditionnelles dans les activités d'apprentissage. Elles peuvent aussi prendre la forme d'échange avec certains acteurs de la communauté francophone (des auteurs, des artistes ou des personnes renommées). Les pratiques autonomisantes, quant à elles, s'inspirent de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002 ; Ryan et Deci, 2017) et sont des pratiques éducatives qui favorisent un usage autonome de la langue et une motivation intériorisée. Elles se manifestent dans la proposition de tâches authentiques et signifiantes aux élèves, en leur expliquant les raisons des objectifs d'apprentissage visés, en leur laissant des choix dans les activités, en valorisant leurs efforts et accomplissements, en favorisant le travail en groupe, l'accueil et l'appartenance de tous et de toutes (Landry et al., 2010). Enfin, les pratiques conscientisantes sont des pratiques éducatives qui valorisent la langue et la culture afin de susciter l'engagement de l'apprenant envers son groupe linguistique (ici, la francophonie). Elles permettent à l'apprenant de développer une attitude d'analyse critique face à sa propre situation linguistique. Ainsi, une approche conscientisante pourrait être de réaliser une activité dans laquelle l'enseignant, avec l'aide des élèves, dresse une liste de toutes les utilités de la langue dans la vie quotidienne. L'optique de

cette approche serait de conscientiser les élèves à l'importance phénoménale que prend la langue dans toutes les sphères de leur vie.

Les résultats d'une recherche réalisée par Cavanah et al. (2016) vont sensiblement dans le même sens. Dans celle-ci, il est question du développement de pédagogies servant à construire l'identité francophone, à renforcer les compétences langagières et à concrétiser une pédagogie inclusive de la diversité. Dans les écrits recensés, les moyens concrets pour favoriser leur construction prennent surtout la forme de deux approches pédagogiques : la pédagogie culturelle (CMEC, 2012) dans laquelle il est question d'intervention pédagogique intégrant les arts et le français afin de favoriser le développement des compétences langagières et le sentiment identitaire des élèves, et la pédagogie critique (Freiré, 1983), dans laquelle il est question de conscientiser les élèves aux enjeux politiques et sociaux inhérents à la situation de minoritaires, afin de les amener à valoriser leur langue et leur culture, et ultimement, à décider de s'engager de manière autonome dans la lutte pour faire valoir leurs droits. À peu de détail près, ces deux approches s'apparentent grandement aux pratiques enculturantes, autonomisantes et conscientisantes de Godin et al. (2022). Enfin, il y est aussi question d'une pédagogie inclusive passant par la mise en place d'approches plurielles et de programmes de francisation pour répondre aux besoins d'une nouvelle clientèle multiethnique.

Blain et Lowe (2009) se sont eux aussi intéressés à cette problématique du développement conjoint des compétences langagières et de l'identité francophone en sondant des enseignants et des élèves néo-brunswickois pour savoir quelles pratiques pédagogiques en classe de français favorisent l'apprentissage de l'oral tout en stimulant des sentiments d'appartenance. Les résultats montrent que faire vivre aux élèves des activités authentiques et significatives, les laisser faire des choix et travailler en équipe, en plus d'intégrer les arts dans l'enseignement de la langue maternelle, semble faire partie des vécus langagiers pouvant susciter un comportement autodéterminé. Dans le même ordre d'idées, Cormier (2010) a montré que l'écoute de la chanson francophone par des adolescents a un effet positif sur leur motivation à s'exprimer en français et contribue à créer chez eux un rapport positif à la langue.



CADRE CONCEPTUEL

Ainsi, ces réflexions mettent en évidence la problématique suivante : quelles pratiques pédagogiques seraient à prioriser dans le domaine de l'enseignement du français en milieu francophone ?

QUELQUES CONCEPTS IMPORTANTS

Afin de déterminer quelles sont les pratiques pédagogiques à privilégier dans la classe de français en milieu francophone, il importe d'abord de définir les différents concepts situés au cœur de cette problématique pour ainsi être en mesure d'établir la direction et les limites que prendra cette investigation.

Le premier concept étant au centre de cette question est la notion de « pratiques pédagogiques ». Bien qu'employée couramment dans le jargon de la profession enseignante, cette notion s'avère particulièrement complexe à définir en raison de l'étendue que peuvent prendre les termes qui la compose. Dans la littérature scientifique, elle est amalgamée à d'autres concepts tels que les « pratiques d'enseignement » et les « stratégies pédagogiques ». Il est d'ailleurs à noter que leur utilisation semble interchangeable (Altet, 2019). Selon Legendre (2005), les pratiques pédagogiques consistent en l'ensemble des activités orienté et mis en œuvre par l'enseignant en fonction des savoirs et de ses compétences afin d'assurer effectivement le développement des élèves et les mener à la réussite des apprentissages. À cela s'ajoutent les fins et les normes de la profession enseignante et celles du milieu pédagogique ciblé. L'International Institute for Educational Planning de l'UNESCO abonde sensiblement dans le même sens : il les définit comme étant les stratégies et les méthodes pédagogiques qui caractérisent l'interaction entre les enseignants et les élèves dans la classe et qui visent à promouvoir l'apprentissage ainsi qu'à développer et gérer le comportement de l'élève (Meilleur et al., 2018). Bref, les pratiques pédagogiques font référence aux différentes pratiques, interventions et stratégies mises en œuvre par le personnel enseignant dans le but de favoriser et faciliter l'apprentissage des élèves. Ces pratiques peuvent varier en fonction de nombreux facteurs, tels que l'âge des apprenants, leur niveau de compétence, les objectifs d'apprentissage et le contexte socio-économique et culturel du milieu ciblé. À cela s'ajoutent des facteurs propres à l'enseignant, tels que sa formation, ses expériences, ses valeurs et ses convictions. Ainsi, les pratiques pédagogiques utilisées divergent en fonction de nombreux paramètres. Naturellement, le développement de bonnes pratiques implique que les enseignants se questionnent constamment au sujet de leurs pratiques, de leurs connaissances et de leur rôle, puisque c'est justement par la mise en œuvre de celles-ci qu'il s'assurera que ses élèves obtiennent les compétences et les connaissances nécessaires à leur réussite académique et professionnelle.

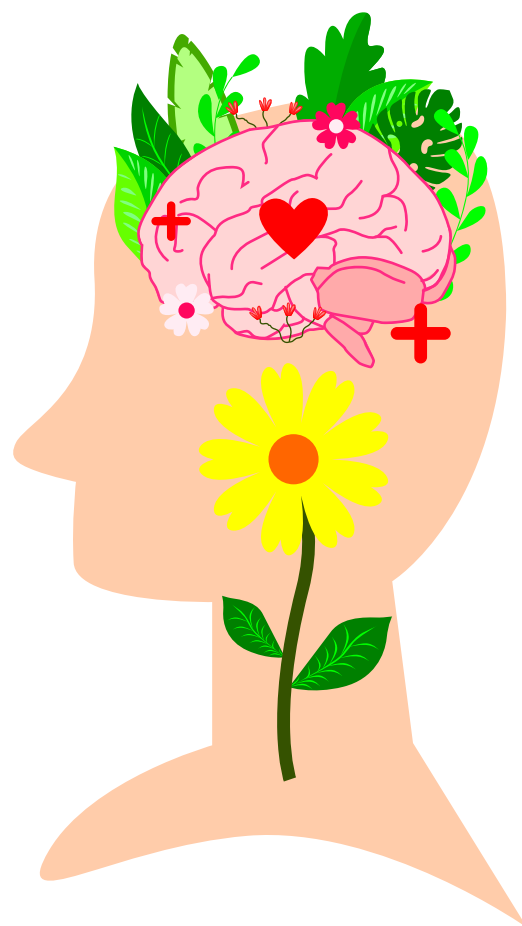
Certaines pratiques pédagogiques courantes incluent, sans s'y limiter, l'enseignement magistral, l'apprentissage coopératif, la pédagogie par projet, la différenciation pédagogique et l'usage des technologies de l'information (TIC). À cela peut aussi s'ajouter l'organisation de la classe, la planification et l'élaboration des cours, la gestion de la classe, les interactions avec les élèves et la mise en place d'évaluations. Il est à noter que, dans le cadre de cette investigation, il sera question des pratiques pédagogiques favorisant le développement psycholangagier, culturel et identitaire des élèves uniquement, ce qui nous mène au point suivant.

Le deuxième concept nécessitant davantage de précision est la notion de « développement psycholangagier ». Cette notion fait référence à la méthode par laquelle l'être humain fait l'apprentissage du langage. Ainsi, elle implique la façon dont l'individu apprend les sons, les mots, la syntaxe et la grammaire de la langue, mais aussi la manière avec laquelle celui-ci utilise le langage pour communiquer avec autrui. En d'autres mots, il s'agit de ce qui détermine la facilité avec laquelle l'individu s'approprie et utilise la langue. L'étude du développement psycholangagier s'avère pertinente dans le cadre de cette investigation puisque c'est justement par l'analyse des différents processus cognitifs et sociaux qui permettent l'apprentissage de la langue qu'il est possible de comprendre les différents mécanismes facilitant l'acquisition de celle-ci.

À ce sujet, les théories du développement psycholinguistique ont grandement évolué au cours du dernier siècle. Les théories du béhaviorisme (notamment Skinner, 1957) ont d'abord mis l'accent sur l'apprentissage par renforcement et par répétition. Ensuite, les théories cognitives (notamment Tardif, 1992) ont insisté sur l'importance de la compréhension de la langue et des règles la régissant. Plus récemment, les théories sociales ont souligné l'importance de l'interaction sociale, de la coopération et de l'apprentissage culturel dans le développement du langage. Aujourd'hui, les recherches en psycholinguistique étudient un large éventail de sujets dans le but d'aider les parents, les enseignants et les cliniciens à mieux comprendre le développement du langage chez les enfants afin de leur fournir un soutien approprié. Elles donnent aussi appui à la mise en place de programmes de soutien, tels le programme d'études Francisation (MELS, 2015), qui s'adresse aux personnes allophones et qui a pour objet le développement de compétences langagières en français et le développement de la compétence interculturelle.

MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre de cette investigation, les données obtenues ont été recueillies par l'entremise d'un questionnaire anonyme partagé à une centaine d'enseignants de français œuvrant dans un établissement de niveau secondaire du milieu scolaire québécois. En tout, dix-neuf d'entre eux ont accepté d'apporter leur contribution. Composé de cinq questions, ce questionnaire permettait d'abord de dresser le profil général des répondants (lors des trois premières questions) pour ensuite répertorier les diverses pratiques pédagogiques employées et les raisons pour lesquelles elles étaient priorisées (lors des deux dernières questions). Une fois les données collectées, les différentes pratiques proposées par les enseignants furent réparties en quatre catégories : enculturantes, autonomisantes, conscientisantes et inclusives. Il est à noter qu'une cinquième catégorie, la catégorie « autres », fut



créée pour répertorier les pratiques à part. Après avoir classé les différentes pratiques des enseignants dans ces catégories, les résultats obtenus furent ensuite analysés afin de laisser entrevoir les pratiques étant les plus préconisées dans un contexte de classe réel. Il importe d'ailleurs de spécifier que, puisque les différentes catégories de ce classement ne sont pas totalement étanches, une même pratique pouvait être classée dans plusieurs catégories distinctes. Par exemple, une pratique qui consiste à faire venir un auteur québécois en classe, donné l'un de ses romans en lecture puis organiser une discussion avec les élèves sur les thèmes évoqués dans l'œuvre aurait été classé dans trois catégories : enculturantes, autonomisantes et conscientisantes. Il est aussi à noter que ce classement fut réalisé sans tenir compte du niveau scolaire enseigné par les répondants.

RÉSULTATS

En continuité avec ce qui vient tout juste d'être énoncé, les résultats sont présentés en deux parties : la première sert à dresser le profil général des répondants, tandis que la deuxième présente une analyse du classement des diverses pratiques pédagogiques préconisées par ceux-ci.

Premièrement, les trois premières questions du questionnaire permettent d'avancer que la plupart des enseignants formant l'échantillon de cette analyse cumule déjà beaucoup d'expérience dans la profession enseignante (moyenne d'expérience de 16 ans). Il est aussi à noter que la majorité d'entre eux enseigne en 5e secondaire et que parmi eux, au moins le tiers enseigne à des groupes de différent niveau. Enfin, il en ressort que leurs groupes d'élèves sont principalement des groupes-classes du programme régulier (63% d'entre eux; voir Figure 1).

Figure 1



Deuxièmement, les résultats obtenus lors des deux dernières questions du questionnaire permettent d'avancer que l'échantillon d'enseignants utilise principalement des pratiques pédagogiques enculturantes en classe (12 des 19 enseignants interrogés). Vient ensuite, à égalité, les pratiques autonomisantes et les pratiques conscientisantes (7 des 19 enseignants interrogés). Les pratiques dites « autres » viennent en troisième rang (5 enseignants sur 19). Enfin, les pratiques inclusives viennent au dernier rang (3 enseignants sur 19). Cette analyse laisse donc présager que les enseignants ont surtout recours à la culture pour rendre la langue et les notions y étant associées intéressantes. Bien que les

pratiques enculturantes ont l'avantage de favoriser la construction de l'identité francophone et de renforcer les compétences langagières des élèves, le recours à celles-ci ne suffit pas pour faire face à la réalité croissante de la diversité linguistique et culturelle des élèves fréquentant les établissements scolaires francophones (Cavanah et al., 2016). D'ailleurs, selon le modèle CLAC (Landry et al., 2005 ; Landry et al., 2010), les pratiques enculturantes, autonomisantes et conscientisantes interagissent et sont reliées entre elles. Il importe donc d'utiliser des pratiques de chacune des catégories de manière conjointe pour parvenir à rendre le français attrayant aux yeux des élèves. À cela s'ajoute l'évidence de devoir concrétiser une pédagogie inclusive de la diversité, ce qui passe nécessairement par l'utilisation de pratiques pédagogiques inclusives, mais aussi par la mise en place d'approches plurielles pour répondre aux besoins de cette nouvelle clientèle (Cavanah et al., 2016).

Sur une autre note, en ce qui concerne la classification et l'analyse des résultats obtenus, il importe de spécifier que certaines réponses étaient beaucoup plus détaillées que d'autres. Ainsi, alors que certains répondants pouvaient mettre en évidences et détailler de nombreuses pratiques, comme le montre la réponse suivante :

P12 : J'apporte le côté historique de la langue afin d'attirer l'attention sur sa provenance. Pour les méthodes, je tente de varier au maximum solo, duo, grand groupe et j'insiste sur la focalisation des problématiques personnelles des élèves. Par exemple, je vais leur enseigner les erreurs fréquentes, mais je leur fais prendre en note leurs erreurs personnelles et permets ces notes lors des écritures.

D'autres s'avéraient très concis dans leur explication, ce qui ne permettait pas nécessairement de cerner la profondeur des interventions énumérées dans leur réponse. D'ailleurs, ceci constitue l'une des principales limites de cette investigation.





EN CONCLUSION

Pour conclure, il fut possible de constater que la majorité des recherches portant sur les pratiques pédagogiques à prioriser en milieu francophone fait état de pratiques plaçant l'élève au cœur de son apprentissage (Landry et al., 2010). En ce sens, cette investigation laisse présager qu'il est nécessaire d'avoir recours aux pratiques pédagogiques enculturantes, autonomisantes, conscientisantes et inclusives de manière conjointe pour parvenir à favoriser l'intérêt pour la langue ainsi que le développement psycholangagier et identitaire des élèves. D'ailleurs, bien que les élèves et les enseignants soient au centre de cette problématique, il va sans dire que de nombreux autres acteurs ont leur rôle à jouer dans la construction identitaire et dans le développement linguistique et culturel des élèves, telle la direction de l'établissement scolaire, les parents des élèves et la communauté dans laquelle ceux-ci gravitent (Cavanagh et al., 2016). Il va sans dire qu'il s'agit-là aussi d'une limite de cette investigation, bien que le fait de se limiter aux variables concernant seulement l'enseignant et l'élève a permis de la rendre la plus exhaustive possible. Ainsi, cet article permet tout de même de poser un regard un peu plus éclairé sur ce qui peut être fait par les enseignants de français pour faire de leur matière une discipline comprise, mais aussi appréciée des élèves. Justement, Gilbert et al. (2004) mentionnent que le personnel éducatif doit établir une pédagogie propre à ce milieu et compenser les lacunes sur le plan des compétences linguistiques et de l'expérience culturelle des élèves. Toutefois, ils précisent aussi que le personnel enseignant reçoit encore trop peu de formation initiale ou continue relative à l'enseignement en milieu, et ce, même si les défis à surmonter sont grands. D'ailleurs, il pourrait être intéressant de se questionner sur l'intérêt de la formation continue dans le domaine de l'enseignement. Après tout, ce sont les enseignants qui forment l'avenir. L'avantage de les outiller en conséquence semble donc non négligeable!



Retrouver le plaisir de lire

L'intégration du jeu d'évasion dans la découverte d'une œuvre littéraire

INTRODUCTION

Il n'y a pas de consensus parmi les experts sur l'existence d'une crise littéraire. Nous avons nous-mêmes déjà entendu certains enseignants suggérer, dans les corridors d'écoles secondaires québécoises, que la popularité croissante des médias sociaux et de la technologie a diminué l'intérêt pour la lecture et l'écriture. On peut aussi trouver d'autres témoignages affirmant que la littérature reste une force culturelle puissante et que de nombreux auteurs continuent de produire des œuvres importantes (Vaillant, 2005). Cependant, il est important de noter que les habitudes de lecture ont évolué au fil du temps et que les raisons avancées pour justifier l'enseignement de la lecture peuvent également varier sous l'influence de facteurs économiques, sociaux et politiques. Bien que l'on reconnaisse l'objectif d'accumulation d'un capital culturel par la lecture, il est nécessaire de se souvenir d'une époque où le plaisir était « l'un des arguments majeurs légitimant l'étude de la littérature. » (Bemporad, 2014, p.66) Malheureusement, par expérience personnelle, un triste constat s'impose et expose un écart inquiétant dans la vision enseignante entre la littérature et le ludisme. Avec le désir de démontrer la compatibilité de l'apprentissage et de l'activité ludique, à laquelle nous croyons, nous nous intéressons aux différentes façons d'enseigner la lecture au secondaire.

PROBLÉMATISATION

Les divers enseignants rencontrés à travers nos expériences professionnelles et mis au courant de nos intentions confirment nos constats de départ. Le jeu, sous ses formes multiples, est décrit comme une distraction à l'apprentissage et vu comme incompatible avec l'enseignement des compétences. Simultanément, des questionnaires passés en classe lors d'un stage précédent m'ont démontré que les élèves se prêtent de moins en moins à l'activité de la lecture et leur appréciation de celle-ci régresse de manière inquiétante. Il en sera question de nouveau dans la section *méthodologie*, mais il est notable de savoir que la création de ce projet fut reçue avec un certain scepticisme par nos collègues enseignants côtoyés lors de notre stage 4 et à qui l'idée fut présentée. Un refus légitime de s'imposer un effort considérable de création d'une telle activité ainsi que la peur de dévier trop fortement du corpus ministériel figuraient parmi les raisons nommées. À noter que notre stage, nos observations et notre expérimentation ont été réalisés dans une école privée québécoise mettant de l'avant les profils d'études spécifiques. Cette école possède un taux de diplomation supérieur à la moyenne et les enseignants peuvent être considérés comme très actifs dans l'innovation de l'enseignement pour le bien des élèves. Cela est notamment observable par l'introduction

des technologies dans les habitudes d'études des élèves tout autant que dans leur enseignement. Ce contexte favorisait la réception positive du segment technologique du projet de jeu d'évasion.

Nos premières réflexions sur la compatibilité de l'apprentissage et de l'activité ludique sont nées lors d'une session d'études en Belgique où il était encouragé de poser un regard comparatif et critique sur les différents systèmes d'éducation dans la francophonie. Dans le cadre d'une semaine internationale à Lausanne, organisée par la Haute École Pédagogique Vaud, sur le thème de la place du jeu en éducation, nous avons eu la chance de réfléchir à la problématique et de bâtir une activité qui avait pour but de ramener le plaisir au centre de l'enseignement de la lecture. Grâce à cette activité, nous avons pu tenter de répondre à la question : comment l'intégration du jeu d'évasion dans la découverte d'une œuvre littéraire peut encourager l'appréciation de l'acte de lecture et la motivation pour l'activité scolaire ?

MOTIVATION ET ENGAGEMENT

Dans leur étude récente, *Gamification and discovery learning: Motivating and involving students in the learning process*, publiée en janvier 2023, Iñigo Aldalur et Alain Perez ont obtenu des résultats fort encourageants qui prouvent l'utilité d'une démarche de *gamification* et d'apprentissage par découverte. Leurs essais ont simultanément fait la démonstration d'une augmentation dans les résultats individuels, dans le nombre de réussites aux évaluations, dans la motivation scolaire et même de la fréquentation aux cours. Les résultats montrent également que les élèves sont plus motivés en classe, qu'ils s'amusent, qu'ils se sentent positifs et que cela les rend plus attentifs en classe (Aldalur et Perez, 2023).

Dans cette même étude, Alain Perez et Iñigo Aldalur (2023) montrent avec justesse que la motivation et l'engagement des élèves sont essentiels sur un point de vue neurologique. La motivation scolaire est un concept qui fait référence à la volonté, aux intérêts, aux attentes et aux croyances d'un élève envers l'apprentissage et l'école (Falardeau et al., 2022). Plus spécifiquement, ce sont les raisons pour lesquelles un élève choisit de participer ou non à l'apprentissage scolaire et les efforts qu'il est disposé à investir pour réussir. Cette motivation est améliorable notamment par l'utilisation du jeu dans un contexte scolaire (Gee, 2003, cité dans Wang, 2015). La *gamification* est donc une solution efficace pour transformer l'apprentissage en activité immersive et motivante. En effet, lorsqu'on apprend par le jeu, on est tellement engagé et motivé qu'on peut apprendre sans en être conscient (Wang, 2015). Le concept est poussé un peu plus loin en imaginant une *gamification* adaptative qui « s'occupe de créer la *gamification* dont chaque utilisateur a besoin à un moment donné, en adaptant celle-ci aux utilisateurs et aux contextes. » [Traduction libre] (Aldalur et Perez, 2023, p. 2)

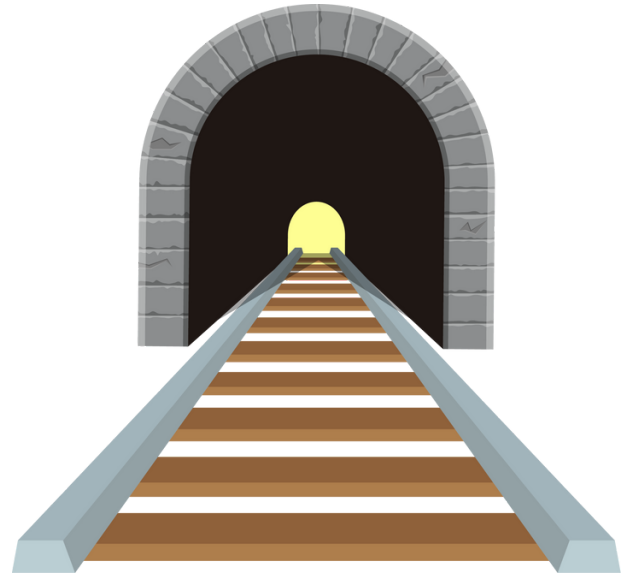
LE DANGER DE LA VISION TUNNEL

Il est indéniable que le ludisme est une des clés pour retrouver le plaisir littéraire. Cependant, des chercheurs tels que Alf Inge Wang ont observé que l'effet positif de la *gamification* peut s'estomper dans un cas de surutilisation (Wang, 2015). Lui-même co-inventeur de la plateforme Kahoot!, il a étudié l'effet de sa plateforme sur la motivation scolaire, l'engagement et l'apprentissage selon le facteur de la fréquence d'usage. Déjà dans sa problématisation, Wang souligne certaines études ayant démontré les défis qui peuvent survenir de la tentative d'intégration de jeux technologiques en classe. Lorsque Kurt Squire a introduit *Civilization III* dans son cours d'histoire, de nombreux élèves se sont

plaintes que le jeu était trop complexe et difficile, et ils ne comprenaient pas pourquoi ils devaient même jouer à un jeu dans un cours d'histoire (Squire, 2005 cité dans Wang, 2015). Pour ses élèves, il a fallu un certain temps avant qu'ils ne comprennent qu'ils avaient appris quelque chose grâce au jeu. À l'inverse, l'introduction de jeux d'apprentissage simples peut susciter un enthousiasme immédiat, mais qui s'estompe ensuite lorsque les élèves doivent répéter les mêmes tâches encore et encore.

Il faut donc se rappeler que plusieurs plaisirs différents peuvent coexister dans l'expérience de la lecture. Chiara Belmopan en fait la preuve dans son article et nous incite à voir le plaisir ludique comme une seule des nombreuses manières de motiver le plaisir de lire. Sans les hiérarchiser, c'est à l'enseignant de proposer différents modes de lectures pour s'assurer que ses élèves aient un accès à au moins une expérience plaisante (Belmopan, 2014).

Il ne faudrait également pas se limiter au jeu d'évasion dans l'étude des effets de l'activité ludique sur l'enseignement de la littérature. En effet, le livre-jeu fut aussi dans des études similaires (Solinski, 2017) et a démontré des résultats plus que concluants. Dans ceux-ci, le jeu devient au profit de la narration et transforme la lecture en « expérience d'abandon et de décorporation qui donne une profondeur aux choix ludiques en les mettant en perspective. » (Solinski, 2017, p. 20) La plus grande réussite des livres-jeux est donc ce lien créé entre la motivation de découverte d'une œuvre et le défi qu'elle apporte. Le jeu est au service de la fiction et inversement.



CADRE CONCEPTUEL

C'est avec l'objectif de stimuler l'engagement des utilisateurs que plusieurs domaines tels que la santé, le marketing, les ressources humaines, les services publics, la sécurité, l'environnement et bien sûr l'éducation se lancent dans des projets de gamification (Deterding et al., 2014). Celle-ci, parfois nommée ludification en français, est l'utilisation de mécanismes et de concepts issus du jeu pour améliorer l'engagement, la motivation et l'apprentissage dans des contextes non ludiques. Cela implique d'utiliser des éléments tels que des règles, des points, des niveaux, des récompenses, des défis, des classements, des badges ou des quêtes pour encourager les comportements souhaités et susciter l'intérêt des utilisateurs.

L'apprentissage par découverte est une méthode d'apprentissage qui consiste à permettre à l'apprenant de découvrir lui-même des concepts, des idées et des relations à travers l'exploration et l'expérimentation. C'est également un concept phare de notre expérience puisqu'on reconnaît ses utilités dans l'apprentissage des élèves. Dans les façons dites plus traditionnelles d'apprendre, les savoirs sont simplement transmis aux élèves. Une approche par découverte permettrait à l'apprenant de développer sa pensée critique, de mieux analyser, synthétiser et évaluer l'information en plus d'organiser correctement sa position sur des sujets spécifiques (Aldalur et Perez, 2023). Dans notre cas, cette approche devrait permettre aux élèves d'avoir une meilleure réflexion sur l'acte de la lecture lui-même et de leur appréciation de celui-ci.

MÉTHODOLOGIE

DE GRANDES POSSIBILITÉS LUDIQUES

Dans notre étude, les élèves devaient créer leur propre jeu d'évasion ce qui leur permettait de découvrir et de réfléchir les éléments importants du roman d'une autre façon en les réutilisant dans leur jeu. Dans l'idée de conserver l'approche par découverte grâce au jeu d'évasion, simplement leur faire jouer à un jeu déjà conçu aurait pu être très efficace. C'est du moins ce que conclut l'étude de Nicolas Dietrich (2018) qui a utilisé le jeu d'évasion pour permettre à ses élèves de découvrir des concepts scientifiques nécessaires à son cours. Le but ultime de l'activité n'est donc pas de réussir le jeu, mais bien plus la discussion qui en suivra et qui permettra de mettre en évidence les éléments clés de compréhension de la matière (Dietrich, 2018).

Tel qu'est notre objectif avec cette étude, Aldalur et Perez (2023) se sont intéressés à l'impact simultané d'une démarche de *gamification* et de l'apprentissage par découverte. Cependant, malgré les ressemblances entre leur recherche et la nôtre, un intérêt réside dans la différence du choix de plateformes utilisées pour les deux expériences de *gamification*. Les deux chercheurs ont choisi d'utiliser Wooclap tandis que Genially est préféré dans l'étude actuelle puisqu'il offre la possibilité aux élèves de créer leur propre jeu d'évasion sur la plateforme. Aldalur et Perez mentionnent dans leur section résultats que le choix de se limiter à l'usage d'une seule plateforme les empêchait de généraliser leurs conclusions positives (Aldalur et Perez, 2023).

UN TRAVAIL DE LONGUE HALEINE

Pour répondre à la question posée, la démarche fut plus exigeante en amont du projet. En effet, il a fallu réfléchir et mettre en place ladite activité du jeu d'évasion de sorte qu'elle soit insérable dans la programmation de nos classes. L'expérience était réalisée dans le cadre du *stage 4 : enseignement en responsabilité*, dans deux classes comportant chacune 32 élèves de deuxième secondaire. Une des classes ne comprenait que des élèves de profils sportifs tels que *football* et *cheerleading*. Alors que l'autre avait une plus grande mixité entre des élèves issus de profils sportifs et du *génie inventif*. L'intention d'apprentissage de l'activité visait principalement la compétence de la compréhension de lecture. Celle-ci est une faiblesse importante observée chez les élèves et que nous avons souvent



avec des enseignants à la recherche de solutions. Pour assurer de ne pas perdre cet objectif de vu, nous avons inséré plusieurs activités permettant aux élèves d'évaluer leur connaissance du roman : document de notes, discussion en classe sur un regroupement de chapitres, analyse du roman par thématique et critique littéraire. Le jeu d'évasion ayant comme thématique l'intrigue de leur roman devenait donc un outil supplémentaire pour vérifier leur compréhension auprès de leurs pairs.

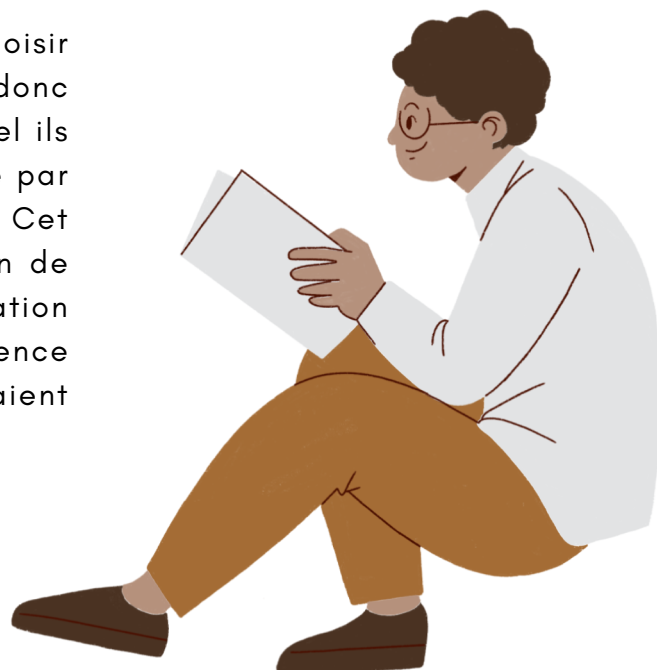
Tout a débuté par la création d'un jeu d'évasion modèle qui offrait un exemple aux élèves de ce qu'ils étaient en mesure de créer. À l'aide de celui-ci, nous avons réalisé des capsules qui enseignaient l'usage de la plateforme qui permettait de créer nos jeux, *Genially*, et plusieurs autres outils d'enseignement du sujet principal, le roman policier. La préparation s'est conclue en adaptant de manière spécialisée l'enseignement du jeu d'évasion en fonction des divers romans lus par les élèves.

À la suite de la réalisation de l'activité de création des jeux d'évasions, nous avons pu bâtir un questionnaire qui recueillait les opinions des élèves sur le plaisir qu'ils ont ressenti lors de la lecture, sur leur sentiment de compétence et sur leur motivation pour le cours de français. Il est utile de rappeler que l'on souhaitait comparer ces trois éléments pour une découverte de la lecture par le jeu et pour une découverte dite classique. Les élèves devaient donc comparer leur impression de notre manière récente et ludique d'explorer la découverte du roman avec la façon dont nous avons travaillé le roman précédent. Pour ce dernier, nous avons réalisé des cercles de lectures récurrents, travaillé dans un document de prise de notes et reçu l'autrice du roman étudié ainsi qu'un expert en prévention de l'intimidation, le sujet principal du roman. Chacune des questions du questionnaire était donc doublée pour pouvoir comparer leurs expériences et pouvoir réaliser une analyse comparative. La première section du questionnaire concernait l'étude du roman réalisée à la première étape tandis que la seconde se penchait sur le roman découvert à travers l'activité du jeu d'évasion. Elles étaient constituées de sept questions chacune dont une seule à développement permettant aux répondants d'émettre des commentaires supplémentaires sur leur expérience. Un total de 47 élèves ont répondu au questionnaire. Celui-ci étant majoritairement constitué de questions de type « grille d'évaluation », nous avons pu comparer les moyennes des résultats d'une même question pour la découverte de chacun des romans.

LIMITES DE LA MÉTHODOLOGIE

Il aurait été utile de réaliser deux questionnaires distincts plutôt qu'un seul comportant deux sections comme nous avons choisi. Nous aurions pu passer le premier questionnaire tout de suite après l'étude du premier roman et le deuxième seulement une fois l'activité du jeu d'évasion terminée. Cela aurait permis aux élèves d'analyser quelque chose de plus frais dans leur mémoire et nos questionnaires auraient été moins criants de l'objectif de comparaison. D'un autre côté, le contexte du stage 4 a obligé à l'enseignant titulaire des classes questionnées à reprendre le flambeau avant la conclusion de la séquence de découverte de la lecture de manière ludique. C'est donc lui qui a réalisé l'évaluation des compétences et des savoirs et même remis le questionnaire pour cette étude aux élèves.

De plus, les élèves participants pouvaient choisir parmi un choix de quatre romans policiers et donc s'assurer de travailler avec un roman pour lequel ils avaient un intérêt. C'est une différence notable par rapport au roman précédent qui était imposé. Cet élément a pu fortement impacter l'appréciation de la séquence de lecture des élèves, leur motivation scolaire et même leur sentiment de compétence personnel puisque les choix de romans offraient différents niveaux de difficulté de lecture.



RÉSULTATS

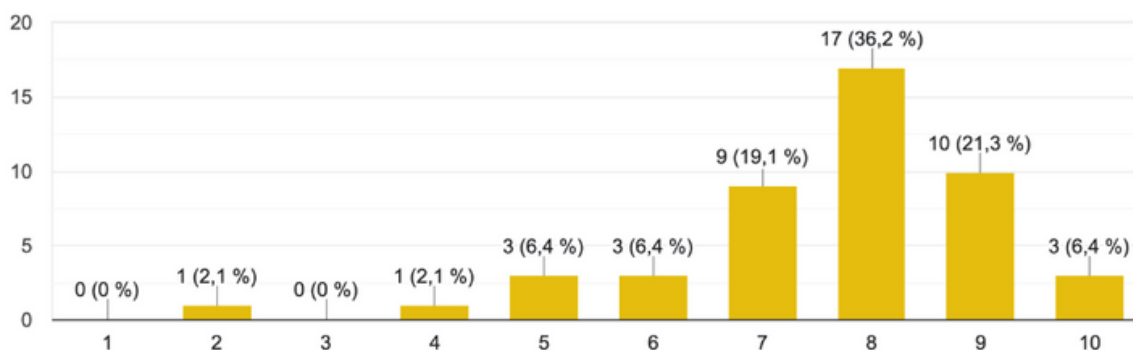
Nous avons regroupé les 47 questionnaires et avons effectué des calculs de moyennes pour chacune des 12 questions d'évaluation. Nous observons la différence entre la moyenne des résultats des questions de la première section et celles des questions jumelles de la deuxième section.

Lorsque nous observons les résultats du questionnaire, nous remarquons tout d'abord une augmentation dans l'appréciation du roman policier découvert dans l'activité du jeu d'évasion par rapport à celui à l'étude à la première étape. Il n'est pas nécessaire de s'attarder éternellement là-dessus puisque les résultats sont forts probablement autant influencés par le livre en lui-même et par le genre policier que par notre activité de jeu d'évasion. Notons tout de même que les élèves ont éprouvé du plaisir à effectuer l'acte de la lecture.

Deux autres questions ont démontré que l'activité de découverte de la lecture par le jeu d'évasion pouvait avoir des résultats positifs. Les élèves sondés considèrent avoir légèrement augmenté leur niveau en lecture puisque la moyenne passe de 7,6/10 à 7,85/10. L'augmentation n'est pas nécessairement significative, ce qui était cela dit attendu puisque l'objectif n'a jamais été de transformer ces élèves en lecteurs avancés en une seule séquence didactique.

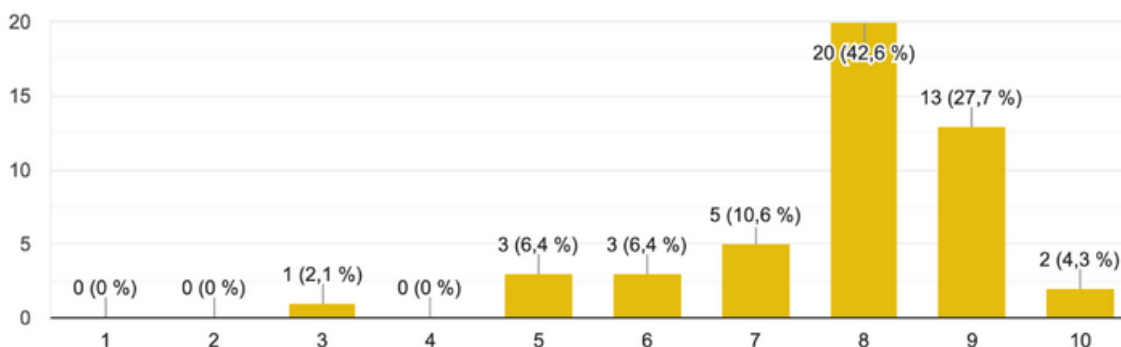
À la première étape, quel était selon vous votre niveau en lecture ?

47 réponses



À la deuxième étape, quel était selon vous votre niveau en lecture ?

47 réponses

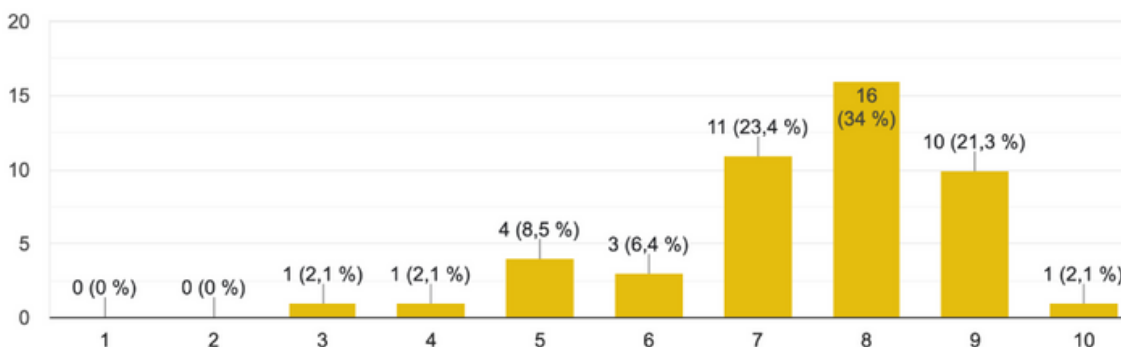


Une augmentation est aussi observable dans le niveau d'appréciation des élèves pour la manière dont nous avons travaillé le roman, de 7,4/10 à 7,9/10. La plus grande victoire de cette expérience est donc la combinaison de ces deux éléments. Rappelons que l'objectif de l'activité était de ramener le plaisir au centre des motivations de l'enseignement littéraire. Il est donc fort encourageant d'observer que les élèves soumis à l'expérience ont ressenti une amélioration de leur capacité de lecture tout en appréciant la manière d'y arriver.

Avez-vous apprécié la façon dont nous avons travaillé en classe le roman Le Cri de Martine

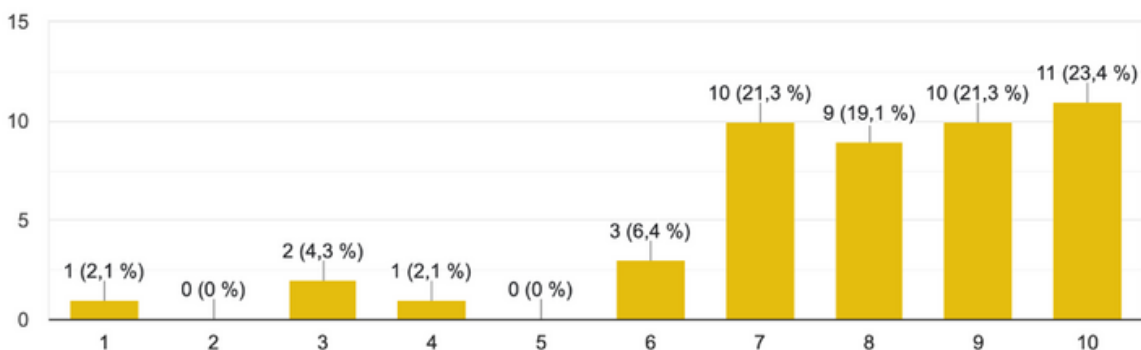
Latulippe ?

47 réponses



Avez-vous apprécié la façon dont nous avons travaillé en classe le roman policier ? (Découverte à travers le jeu d'évasion)

47 réponses



Tout de même, d'autres questions ont obtenu des résultats moins optimistes qui font douter du succès de l'étude. Les élèves ont exprimé qu'ils éprouvaient une motivation moins grande pour le cours de français lors de la deuxième étape et croyaient avoir une moins grande compréhension du roman. Cette baisse de motivation peut notamment être liée à l'importante charge de travail qui leur était imposée et à l'activité du jeu d'évasion qui possède certainement des pistes d'améliorations. L'activité était loin d'être parfaite et il faut reconnaître que son application en classe pourrait être améliorée. En effet, l'exploration du jeu d'évasion aurait dû commencer bien plus tôt dans la découverte du roman. Cela aurait permis d'aider les élèves dans leur compréhension du roman en leur donnant plus de temps pour poser des questions et découvrir les éléments importants de l'histoire. Le projet n'a également pas pu être complété en classe ce qui a semblé décevoir plusieurs élèves qui ont avoué ne pas avoir la motivation de le terminer par eux-mêmes. Les cours de français étaient fort remplis et très exigeants pour les élèves lors du jeu d'évasion. À travers la séquence d'exploration littéraire, l'étude de la critique littéraire et l'exercice de son écriture à quelque peu épuiser les élèves qui devaient également étudier diverses notions de grammaire. Bien que le ludisme de la séquence de lecture fût fort apprécié, les élèves ont souvent mentionné avoir une importante charge de travail dans le cours. Il est donc judicieux de croire qu'une meilleure séparation entre les séquences aurait permis à la découverte ludique du roman d'avoir un impact plus grand sur leur motivation scolaire.

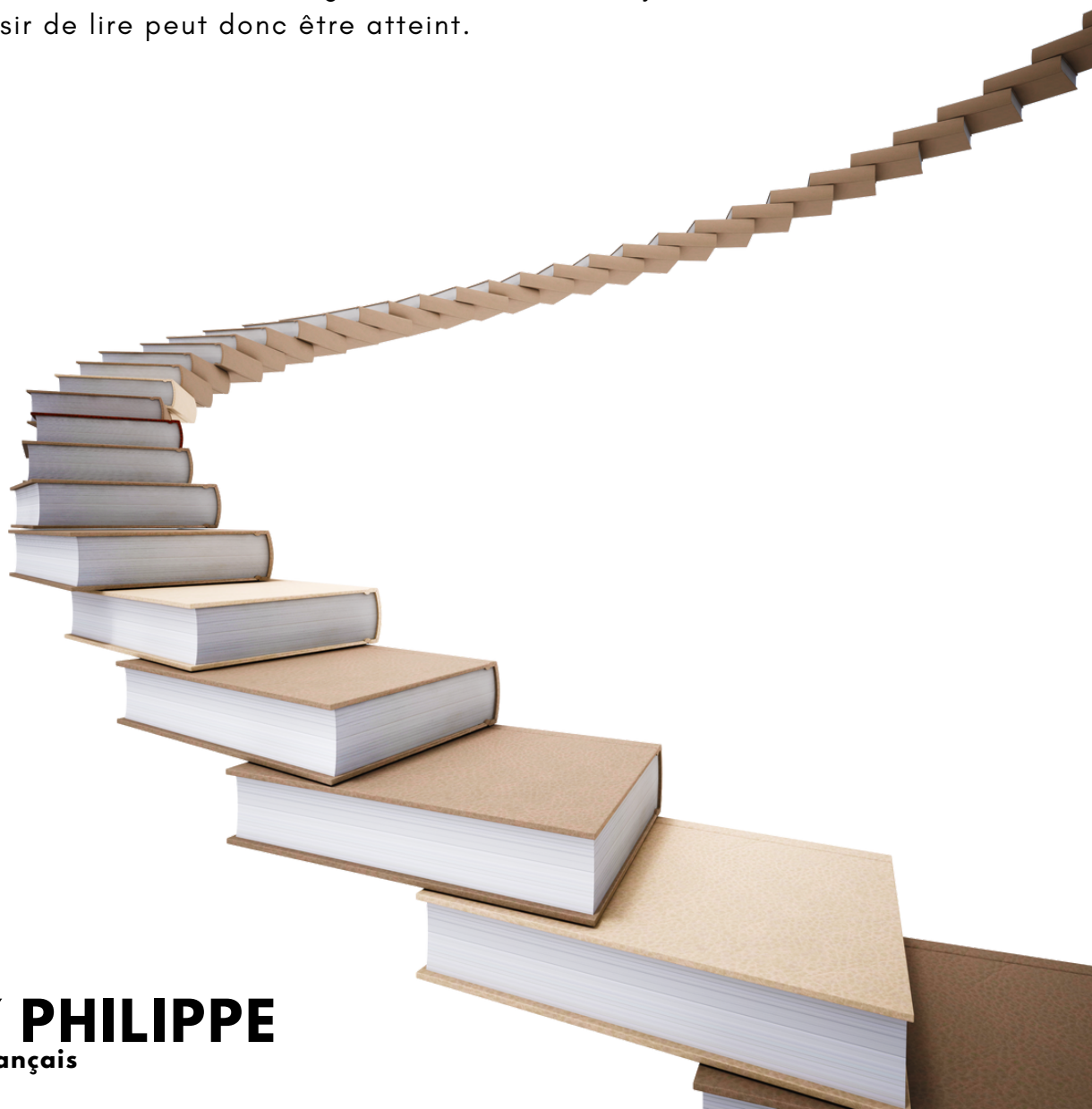
De manière générale, les résultats démontrent une certaine amélioration dans les compétences de lecture des élèves. Bien qu'il soit impossible de limiter les résultats scolaires des élèves au mode de découverte littéraire, nous observons une acquisition efficace des stratégies de lecture pour les élèves qui en avaient le plus besoin. L'intention d'apprentissage de l'activité visait principalement la compétence de la compréhension de lecture ce qui est une réussite pour le projet. Un bilan positif peut également être défendu puisque l'expérience de la découverte littéraire à travers le jeu n'a pas semblé affecter outre mesure la progression intellectuelle des élèves. C'était là une des inquiétudes de nos collègues enseignants mis au courant des essais.



CONCLUSION

Donc, le cas précis de cette expérience n'est pas suffisant pour croire en une révolution des méthodes d'enseignement de la littérature. On peut bien voir que l'activité du jeu d'évasion est un projet très intéressant qui mériterait de continuer à être réfléchi pour tirer son plein potentiel. Sur une note positive, notons tout de même que les inquiétudes qui poussaient certains enseignants vers une fermeture pour le ludisme étaient injustifiées. Les élèves ont atteint les objectifs d'acquisition des compétences, se sont même améliorés et ont apprécié l'acte de la lecture.

En effet, l'activité ludique peut jouer un rôle important dans l'enseignement de la littérature. En utilisant le jeu, les enseignants peuvent aider les élèves à s'engager davantage dans l'apprentissage littéraire et à mieux comprendre les concepts et les thèmes abordés dans les œuvres littéraires. Par exemple, les jeux de rôle peuvent aider les étudiants à comprendre les personnages et les situations dans lesquelles ils évoluent. On peut ajouter que les activités ludiques peuvent encourager les élèves à collaborer et à communiquer entre eux, ce qui peut améliorer leurs compétences sociales et leur confiance en eux. Les enseignants peuvent également utiliser des jeux pour encourager les étudiants à explorer des thèmes littéraires plus en profondeur et à découvrir des liens entre différentes œuvres et différents genres littéraires. L'objectif final visant à retrouver le plaisir de lire peut donc être atteint.





Nos élèves comprennent-ils réellement ce qu'ils lisent ?

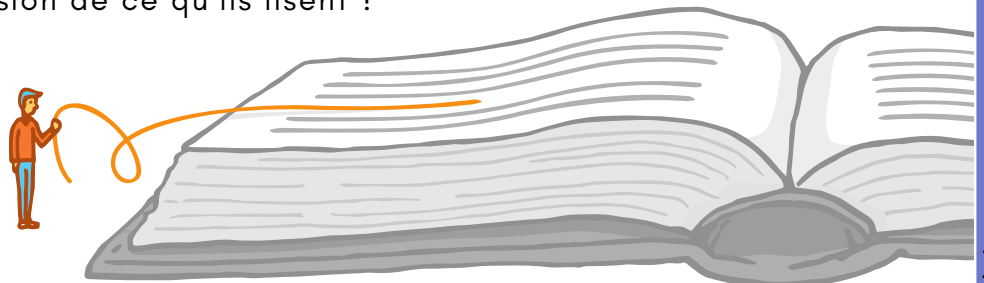
Comment les enseignants font-ils pour les aider ?

DES PHRASES QUI NE FONT PAS DE SENS

L'intérêt de cette recherche est venu d'un constat effectué lors du stage final, auprès d'élèves de 5e secondaire issus du programme régulier : ces derniers ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ils sont pourtant capables d'appliquer une prosodie quasi parfaite alors qu'ils lisent à voix haute. Malgré cela, ils ne comprennent pas le propos véhiculé par les phrases, pas plus qu'ils ne sont capables de dégager l'idée principale d'un paragraphe ou de rédiger un bref résumé d'un chapitre d'un livre. Comment cela est-il possible ? L'influence et l'abondance des outils numériques auxquels cette génération a accès quotidiennement et leurs habitudes de consommation d'informations instantanées ont d'abord suscité un questionnement. Existe-t-il un lien entre leurs habitudes de consommation d'informations et leur capacité d'attention ? Cela expliquerait peut-être leur difficulté à maintenir un effort soutenu durant plusieurs minutes afin d'analyser l'information reçue alors qu'ils s'adonnent à la lecture d'un texte. Toutefois, les difficultés en compréhension de lecture étaient présentes chez les élèves du secondaire et du primaire bien avant l'avènement de l'ère numérique. Cette considération a donc motivé l'intérêt de poursuivre la réflexion plus loin, au-delà des obstacles à la compréhension potentiellement causés par l'utilisation d'outils numériques.

APPRENTISSAGE SCOLAIRE, RÉPERCUSSIONS SOCIALES

Alors que bon nombre d'enseignants font face à des élèves qui savent décoder les mots, mais qui semblent éprouver de grandes lacunes lorsqu'il est question de synthétiser l'information, cela a certainement suscité des questionnements sur les répercussions de ces difficultés sur l'ensemble de leur vie sociale (Jaubert, 2016). En effet, ces difficultés concernent notamment la capacité à faire des liens entre les différentes informations provenant du texte et leurs connaissances générales ou encore recourir à des ressources extérieures (outils de références) pour bonifier leur compréhension. Dans cette perspective, l'intérêt d'étudier les stratégies de lecture privilégiées dans la classe de français était particulièrement attrayant. Ainsi, quelles stratégies les enseignants utilisent-ils pour améliorer la compétence des élèves en lecture, plus particulièrement en ce qui a trait à leur compréhension de ce qu'ils lisent ?



La maîtrise des compétences langagières et particulièrement la compréhension de l'écrit est une condition essentielle à la réussite des apprentissages dans plusieurs disciplines, spécialement dans les disciplines scolaires. De grandes difficultés liées à cette compétence peuvent également se faire ressentir dans l'adaptation à la vie sociale (Jaubert, 2016), d'où l'importance de cibler ces difficultés et d'enseigner des stratégies de lecture efficaces pour parfaire cette compétence chez les élèves en difficulté. Le niveau de compréhension en lecture repose sur deux compétences : le décodage et la compréhension orale. Comprendre ce qui est lu, c'est non seulement décoder les mots, mais c'est aussi concevoir des liens entre des mots et des phrases. L'apprentissage de la compréhension est un long processus qu'il est nécessaire d'étaler sur plusieurs années afin de la parfaire. Elle relève de capacités non linguistiques telles que la motivation, la mémoire et l'attention tout comme elle relève de capacités linguistiques que l'élève commence à acquérir dès le début du parcours scolaire (Sprenger-Charolles et Ziegler, 2022). La compréhension d'un texte comporte son lot de processus automatisés qui supplantent largement le décodage des mots (Bianco, 2016). En effet, certaines catégories de stratégies, soient les stratégies pour aller au-delà du texte et les stratégies d'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte, telles qu'identifiées par Maryse Bianco, sont essentielles à l'élaboration d'une représentation cohérente du contenu. Elles en viennent à être si profondément assimilées que ces stratégies deviennent de véritables automatismes, étant utilisées et mises à profit sans aucune réflexion volontaire et consciente (Bianco, 2016).

Bon nombre de recherches démontrent que le recours à l'enseignement explicite est la meilleure voie pour améliorer la compétence des élèves en lecture (Boisvert, 2008 ; Cartier et al., 2007 ; Croisetière, 2011 ; Martel et Lévesque, 2010 ; Turcotte et al., 2015). En effet, l'enseignement explicite de stratégies de lecture consiste à rendre visible ce qui ne l'est pas, c'est-à-dire à verbaliser les opérations cognitives réalisées par un lecteur expert (l'enseignant) par le biais de la modélisation. Ainsi, l'enseignant mentionne la stratégie à laquelle il a recours tout en décortiquant les opérations mentales qu'il effectue afin de les rendre accessibles aux élèves. Il les guide par la suite alors qu'ils se familiarisent avec la stratégie et leur donne de la rétroaction de façon continue alors qu'ils s'exercent à appliquer la stratégie enseignée de façon autonome (Legault et al., 2022). Concernant le recours à l'enseignement explicite, le niveau d'engagement de l'enseignement est l'élément qui aurait le plus d'impact sur les résultats des élèves (Falardeau, 2019). Toutefois, bien que de nombreuses études aient démontré que l'enseignement explicite des stratégies de lectures avait fait ses preuves, Falardeau et al., (2014) ont mené une étude où ils demandaient à des élèves du 2^e cycle du secondaire de verbaliser leurs réflexions quant aux étapes mentales réalisées lors de la lecture d'un texte. Ces derniers en sont arrivés au constat que les élèves rencontrés démontraient encore des faiblesses significatives en ce qui a trait aux composantes du processus de lecture. Ils avaient notamment encore des difficultés à « détecter leurs bris de compréhension, à sélectionner des stratégies de réparation pertinentes [et] à identifier les finalités de leur lecture » (Issa, 2022, p. 15). Ainsi, qu'en est-il des réelles pratiques des enseignants quant aux stratégies enseignées dans la classe de français ?

LA LITTÉRATIE

Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) en collaboration avec un groupe de chercheurs spécialisés en littératie (Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie) a proposé en 2016 la définition suivante de la littératie : « Capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle et al., 2016, paragr. 5). Les aptitudes en littératie d'un individu ainsi que les différentes implications dans sa vie sociale dépassent donc largement le contexte scolaire de la classe de français. Dans le cadre scolaire, le niveau de littératie d'un élève du secondaire pourrait avoir des répercussions dans toutes les autres matières scolaires. En effet, un exemple incontestable serait celui lié à la résolution d'un problème de mathématiques : un élève qui n'arrive pas à dégager les bonnes données ne peut réaliser les opérations attendues.

LES STRATÉGIES DE LECTURE

Les stratégies de lecture qui sont évoquées dans le présent article sont des stratégies ayant pour but de parfaire la compréhension d'un texte. En effet, au fil du temps, plusieurs didacticiens se sont intéressés à identifier et à définir les processus métacognitifs auxquels l'humain a recours lors de la lecture d'un texte. Les stratégies de compréhension sont donc « des outils mis en œuvre consciemment par le lecteur pour comprendre un texte » (Laouedj, 2020, p. 2). Il est possible d'enseigner ces stratégies à un élève et améliorer sa compétence en compréhension. Ainsi, par la connaissance et l'utilisation adéquate de différentes stratégies, un élève peut contrôler sa compréhension par le biais de mécanismes d'autorégulation, c'est-à-dire d'arrêter sa lecture lorsqu'il ne comprend pas et d'avoir recours à une stratégie de régulation telle que relire un passage ou chercher un mot dans le dictionnaire (Moura, 2021).



MÉTHODOLOGIE

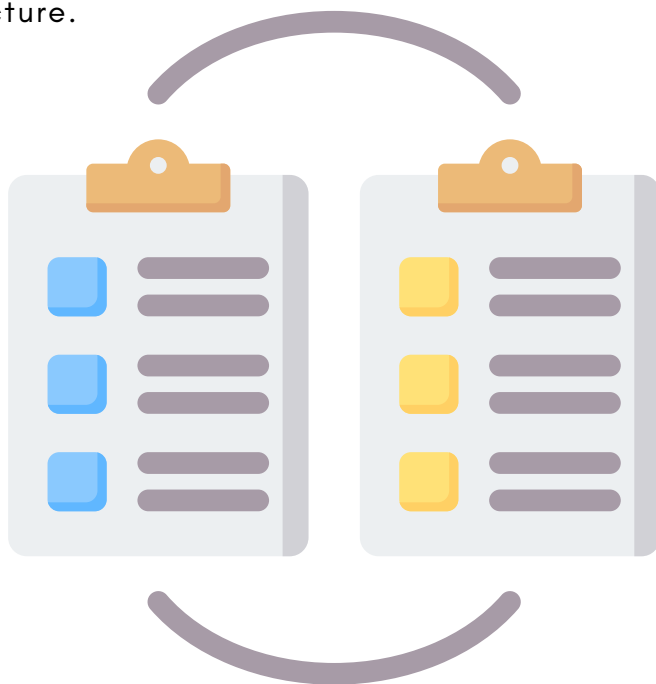
Afin de connaître les pratiques des enseignants en ce qui concerne les stratégies de lecture qu'ils préconisent ainsi que leur perception par rapport à l'efficacité des stratégies auxquelles ils ont recours, un questionnaire leur a été envoyé par courriel. Ce questionnaire est de type Google Forms et basé sur l'expérience. La première section, concernant les pratiques des enseignants en classe, comporte des questions à choix de réponses. Cela a permis de générer des statistiques. La deuxième section, concernant leurs perceptions, comporte quant à elle des questions ouvertes. Nous avons donc procédé à de l'analyse de contenu. L'échantillon est constitué de sept enseignants de

français œuvrant au sein de la même école secondaire : deux enseignants en 1^{re} secondaire, deux en 3^e secondaire, un en 4^e secondaire et deux en 5^e secondaire. Ils ont répondu de façon à conserver l'anonymat.

Dans un premier temps, les participants ont dû indiquer à quels niveaux ils enseignent actuellement. Par la suite, ils ont été invités à cocher parmi une liste de stratégies, celles qu'ils enseignent en ce qui a trait à la planification et la compréhension de la lecture. Les enseignants sondés ont également été invités à faire part de leurs perceptions. Pour ce faire, il leur était demandé d'indiquer la stratégie qui, selon eux, est la plus utilisée par leurs élèves. Ensuite, ils ont dû indiquer la stratégie qu'ils enseignent systématiquement et qu'ils considèrent être un incontournable dans leur pratique enseignante, c'est-à-dire la plus importante. En terminant, ils ont dû mentionner une stratégie qu'ils gagneraient à enseigner davantage afin d'améliorer la compétence en lecture de leurs élèves. Le questionnaire comporte un total de six questions et les réponses ont été recueillies par la plate-forme Google Forms.

RÉSULTATS

Les résultats ont été traités et analysés pour faire ressortir les pratiques enseignantes et les plus mobilisées en classes. Nous avons par la suite comparé ces réponses aux écrits scientifiques afin de constater si les pratiques et perceptions des enseignants allaient dans le même sens ou à l'encontre de ce qu'indiquent les recherches dans le domaine de l'enseignement de la lecture.



Concernant les pratiques enseignantes, les réponses recueillies démontrent qu'une majorité d'enseignants (cinq sur sept) ont recours aux trois stratégies de planification suivantes : *Orienter sa lecture en fonctions d'intentions et de besoins*, *Activer ses connaissances générales et spécifiques* et *Déterminer les éléments à considérer (univers littéraire, genre de texte, narrateurs, marques énonciatives, procédés stylistiques)*. Ces trois stratégies de planification ont en commun le fait qu'elles vont contribuer à diriger l'attention des élèves et à les amener à cibler les informations pertinentes lors de leur

lecture. Elles servent à préparer les élèves à s'engager dans leur lecture de manière efficace en sachant pourquoi ils lisent (dans quel but) et à quoi ils doivent s'attendre du texte (univers, genre littéraire, narrateurs, etc.), les préparant ainsi à mieux recevoir et contextualiser l'information. Tel que l'indiquait Maryse Bianco (2016), ce travail de planification est nécessaire afin que le lecteur puisse requérir à un bagage de connaissances qui dépasse celles du texte et ainsi activer les informations emmagasinées dans sa mémoire.

En ce qui concerne les stratégies relatives à la compréhension, deux d'entre elles sont enseignées à l'unanimité : *Au fil de la lecture, dégager les éléments importants du texte* et *Soutenir la progression de la compréhension en prenant des notes, en les triant, en les hiérarchisant et en les organisant*. En ayant recours à l'écrit pour parfaire la compréhension d'un texte, les enseignants de l'échantillon mobilisent des stratégies qualifiées par Jaubert d'indispensables. En effet, selon Martine Jaubert (2016), les discours de travail, qu'ils soient oraux (réalisés en groupe) ou écrits (par le biais de la reformulation, la synthétisation, l'extraction de mots-clés pour résumer), permettent à l'élève de s'approprier l'information du texte et favorisent une compréhension nouvelle. Ces discours de travail permettent donc de mettre en lumière l'information importante et de mettre de côté ce qui n'est pas pertinent.

Au moment de préciser quelle stratégie est pour eux un incontournable, c'est-à-dire la stratégie qu'ils enseignent systématiquement, tous ont évoqué une stratégie relative à la compréhension. Il n'y avait pas de consensus sur une stratégie en particulier, mais deux stratégies se sont démarquées en étant toutes deux mentionnées par quatre enseignants sur sept. Il s'agit des stratégies *Au fil de la lecture, dégager les éléments importants du texte* ainsi que *Soutenir la progression de la compréhension en prenant des notes, en les triant, en les hiérarchisant et en les organisant*. On peut en conclure que les enseignants accordent une plus grande importance aux stratégies touchant la compréhension plutôt que la planification. Toutefois, bien que les recherches ne mettent pas à l'avant plan l'une ou l'autre des catégories de stratégies et qu'elles vont de pair, il ne faut pas négliger l'apport des stratégies de planification. En effet, ce sont véritablement ces dernières qui permettent au lecteur d'activer ses connaissances antérieures et ainsi solliciter ses capacités d'inférence (Sprenger-Charolles et Ziegler, 2022).

Concernant les stratégies qu'ils devraient, selon eux, enseigner davantage, six réponses sur sept relèvent de stratégies relatives à la compréhension.

Lorsque les enseignants ont indiqué quelles sont, selon eux, les deux stratégies qui sont le plus utilisées par les élèves, ces derniers ont évoqué les stratégies suivantes : *Au fil de la lecture, dégager les éléments importants du texte* ainsi que *Soutenir la progression de la compréhension en prenant des notes, en les triant, en les hiérarchisant et en les organisant*. Il est pertinent de soulever qu'il s'agit des mêmes stratégies évoquées comme étant également les plus enseignées par les participants. Également, un enseignant prend la peine de mentionner que « plusieurs élèves n'ont quand même aucune stratégie ». Cela pourrait vouloir dire pour cet enseignant qu'un élève qui ne prend pas de notes pendant sa lecture n'a recours à aucune stratégie.

LIMITES

Pour réaliser cet article, un questionnaire basé sur l'expérience a été envoyé aux participants. Ce questionnaire ne peut donc pas être considéré comme un outil fiable pour mesurer les réelles pratiques et perceptions des répondants. Également, nous ne nous sommes pas penchés sur le point de vue des élèves, à savoir si l'enseignement d'une même stratégie pour un groupe en entier peut s'avérer efficace pour l'ensemble des élèves. Finalement, l'échantillon d'enseignants ayant rempli le questionnaire ne peut être envisagé en aucun cas comme représentatif, le nombre de participants étant beaucoup trop restreint.



CONCLUSION

En conclusion, les stratégies auxquelles les enseignants ont le plus souvent recours afin d'améliorer la compétence des élèves en compréhension de lecture sont essentiellement des stratégies relatives à la compréhension. Ces pratiques enseignantes sont en adéquation avec les résultats de recherches récentes à ce sujet. Or, l'étude suivante n'a pas permis d'explorer les stratégies servant à distinguer ce qu'est une information importante ni quelles sont les étapes à réaliser afin d'être en mesure synthétiser sa pensée. Ces habiletés relèvent particulièrement de l'implicite. Il serait donc intéressant d'explorer le recours à l'enseignement explicite, une stratégie d'enseignement visant justement à rendre visibles et explicites les opérations mentales invisibles réalisées par un lecteur expert (Legault et al., 2022).

2023



UNIVERSITÉ
LAVAL

L'AVENIR DE L'APPRENTISSAGE : REVOIR LES PRATIQUES



P. 234 - 242

Jean-Simon Fortin

Adapter ses pratiques : comment favoriser l'attention et la participation des élèves en classe ?

P. 263 - 271

Félix Grondin

De la pause à l'apprentissage, pour une transition en douceur

P. 243 - 251

Ismaël Gauvin

Les différentes techniques pour conserver l'attention de vos élèves

P. 272 - 278

Michael Labrecque

Pour une école secondaire avec des élèves autonomes... et non pas automatisés

P. 252 - 262

Charles-Antoine Gilbert

Optimisation du temps d'enseignement en Histoire : stratégies enseignantes face aux contraintes du programme

P. 279 - 286

Elise Leclerc

Faire de la différenciation pédagogique efficace... utopie ou réalité ?

Comment offrir aux élèves un cadre d'apprentissage flexible

P. 287 – 295

Édouard Rouleau

Les perspectives d'élève sur la coopération en classe

P. 311 – 319

Jérémie Lessard

Réussir les questions causes/conséquences : pas si facile!

P. 296 – 303

Arielle Tremblay

Apprendre à apprendre

Les meilleures stratégies d'études pour les élèves du secondaire

P. 320 – 328

Julien Lettre

L'utilisation d'un cahier d'histoire, toute qu'une histoire

Comment les élèves perçoivent-ils l'utilisation d'un cahier d'activités dans le déroulement d'un cours d'histoire ?

P. 304 – 310

Justine Labbé

Établir des comparaisons en histoire

Source incomparable de maux de tête pour les élèves





Adapter ses pratiques : Comment favoriser l'attention et la participation des élèves en classe ?

INTRODUCTION

Pour les jeunes enseignants, l'arrivée dans le secteur scolaire n'est souvent pas de tout repos. Même après avoir eu droit à une formation approfondie, les défis qu'apporte le monde du travail peuvent être multiples : gestion de classes, planification à long terme, tâches d'enseignement sur plusieurs niveaux scolaires, etc. Par souci de confort et de confiance, ces « embuches » poussent plusieurs nouveaux enseignants à se rabattre sur des techniques avec lesquelles ils sont à l'aise depuis longtemps. Une de celles-ci est l'enseignement magistral. Cette méthode d'enseignement est très traditionnelle et quiconque étant passé par le système scolaire connaît cette approche où un enseignant transmet oralement de la matière à ces élèves. Bien qu'elle puisse être réconfortante pour les enseignants, cette technique, souvent mise à mal, peut être considérée comme ennuyante pour les élèves qui se trouvent dans une position d'écoute plus passive, les faisant sentir non-impliqués dans le déroulement des cours (Daniels, 2015). Plusieurs élèves peuvent aussi avoir de la difficulté à maintenir leur attention lors de ces cours.

Étant moi-même un jeune enseignant et comme il semble nécessaire d'être confortable dans notre enseignement tout en mettant la réussite des élèves de l'avant, je me suis questionné à savoir comment favoriser l'attention et la participation des élèves lors des cours utilisant des stratégies pédagogiques centrées sur l'enseignant (enseignement magistral et explicite). À la lumière de mes observations et de la littérature, il existe plusieurs moyens de jumeler ces deux aspects. Malgré le mouvement de réticence qui plane dans le domaine enseignant concernant l'enseignement magistral, force est d'admettre qu'il peut démontrer plusieurs résultats positifs et qu'il ne faut absolument pas le balayer du revers de la main.

PROBLÉMATISATION

OBSERVATIONS PERSONNELLES

En tant que jeune enseignant, les stratégies pédagogiques centrées sur l'enseignant (voir cadre conceptuel) peuvent d'emblée apporter une certaine réassurance. En effet, lorsque nous sommes plongés en contexte de classe pour les premières fois, la quantité de variables à gérer peut être assez étourdissante et opter pour l'enseignement magistral peut nous aider à nous sentir plus en contrôle de ce qui se passe dans la classe. Ces types de pratiques sont donc souvent nécessaires pour nous apporter un sentiment de confiance. Les élèves voient cependant souvent ce type de cours comme étant ennuyant. J'ai donc personnellement observé rapidement chez les élèves une capacité d'attention limitée en plus d'une perte de motivation à participer en classe lorsque j'étais en prestation magistrale. De plus, plusieurs élèves sont venus me voir, car ils sentaient que ce type de cours les ennuyait et rendait leur compréhension de la matière plus difficile. Ne

voulant pas laisser complètement tomber ce genre de pratique par souci de confiance et de confort, je me suis tourné vers la littérature. Plusieurs articles sont très clairs sur l'enseignement magistral et explicite : ils ont des retombées extrêmement positives pour les élèves, à condition qu'ils soient utilisés d'une manière précise et bonifiés de différentes pratiques. J'ai donc pu mettre à l'essai différentes techniques reliées aux stratégies pédagogiques centrées sur l'enseignant, et ce sera précisément l'objet du présent article.

SELON LA LITTÉRATURE : LES CÔTÉS NÉGATIFS

Dans le monde enseignant contemporain, les stratégies pédagogiques centrées sur l'enseignant ne sont pas nécessairement vues d'un bon œil. Les cours universitaires de didactique spécifique à nos matières tendent à nous pousser à utiliser des pratiques modernes et des activités issues des théories du constructivisme et du socioconstructivisme qui place l'élève au cœur de son propre apprentissage et de laisser de côté les pratiques centrées sur l'enseignant. Plusieurs raisons pointent en ce sens. Par exemple, l'enseignement magistral peut être nuisible dans certaines circonstances pour le sentiment d'autonomie de l'élève, car son développement n'est pas entre ses mains, mais entre les mains de l'enseignant (Coppens, 2019). Aussi, les cours magistraux ne seraient pas bénéfiques pour les élèves, car leur capacité d'attention n'est que d'environ 10 minutes et diminue au fur et à mesure qu'un cours avance (Bunce, 2010). De plus, un grand nombre d'élèves considère les cours centrés sur l'enseignant comme étant ennuyants (Mann, 2009) et ce simple fait est suffisant pour rendre ces cours ennuyants avant même d'avoir écouté quoique ce soit du cours pour ces élèves (Tam, 2022).

SELON LA LITTÉRATURE : LES CÔTÉS POSITIFS

Bien qu'elle puisse agir comme un obstacle pour l'élève, l'enseignement magistral aurait tout de même des retombées très positives sur les élèves à condition que certaines étapes soient respectées. En effet, il serait possible de contrer les effets sur le manque d'enthousiasme et d'attention des élèves si l'enseignant ne se limite pas strictement à seulement parler devant la classe, sans outils ou activités complémentaires. Par exemple, l'enseignant pourrait pendant son cours proposer ce que Gooblar appelle des « naïve tasks » qui susciterait l'attention et la participation des élèves (Gooblar, 2019). Ces tâches pourraient être des questions interactives à répondre pendant le cours, des questionnaires de compréhension à la fin des cours ou alors des questions opportunes durant les explications. Ces tâches permettent de changer le rythme du cours et d'ainsi maintenir l'attention des élèves. Ce ne sont pas des tâches complexes, elles permettent seulement de maintenir leur attention. Toujours dans le but de maintenir l'attention, il est aussi important de réduire la durée des moments « magistraux » et d'insérer dans nos cours des moments où les élèves doivent lire du texte ou alors écouter une vidéo (Desbiens, 2015).



L'enseignement magistral est aussi efficace lorsqu'elle est utilisée dans une perspective d'enseignement explicite. Ce concept sera décrit davantage dans le cadre conceptuel, mais en résumé, il propose que l'enseignant doive énoncer de manière claire et transparente ce à quoi il s'attend des élèves, tant au niveau des notions à acquérir que des méthodes de travail pour y parvenir. Lorsque l'enseignant connaît d'avance et clairement les buts pédagogiques à acquérir et qu'il les transmet de manière magistrale aux élèves, cela peut avoir un effet bénéfique sur leur développement et suscite leur attention et participation, car ceux-ci ont un but précis à atteindre (Hattie, 2009). Cet enseignement explicite a de nombreuses fois fait ses preuves lors d'études et démontre notamment un effet extrêmement positif sur le développement de la compréhension de lecture, compétence qui a un impact sur l'ensemble du parcours scolaire des élèves (Bissonnette, 2010).

En résumé, bien que les stratégies pédagogiques centrées sur l'enseignant aient des effets négatifs sur l'attention et la participation des élèves, il est possible de les contrer en réduisant la durée des exposés, en les bonifiant d'activités diverses et en énonçant de manière explicite les buts à atteindre avant de commencer la classe.

CADRE CONCEPTUEL

Avant d'aborder le vif du sujet, il est important de définir les différents concepts clés qui composent le cœur de la question de recherche. Ces derniers sont les concepts d'enseignement magistral, d'enseignement explicite (deux méthodes d'enseignements centrées sur l'enseignant), d'attention des élèves et finalement de participation des élèves.

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES CENTRÉES SUR L'ENSEIGNANT

Il s'agit de pratique pédagogique dans lesquelles l'enseignant guide fortement les élèves vers l'acquisition de savoir et la réussite (Brito, 2012). Dans cette forme d'enseignement, il prend la responsabilité d'inculquer le savoir aux élèves et de leur transmettre lui-même l'information. Parmi les différentes pratiques centrées sur l'enseignant, il y a entre autres l'enseignement magistral et l'enseignement explicite.

ENSEIGNEMENT MAGISTRAL

Sans même le savoir, nous avons tous été exposés à de l'enseignement magistral ou courant de notre vie. Selon Duguet et Morlaix, il s'agit d'une technique assez traditionnelle, où l'enseignant détient le savoir et le transmet par lui-même aux élèves (Duguet, 2012). Dans cette technique d'enseignement classique, les élèves sont placés en position d'écoute, plutôt passive. Comme il a été mentionné préalablement, cette méthode d'enseignement a souvent eu mauvaise presse, mais sous certaines conditions précises, elle peut être extrêmement bénéfique pour l'apprentissage des élèves.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

L'enseignement explicite est une technique qui a fait l'objet de nombreuses études et qui a vu son efficacité confirmée maintes fois (Bocquillon, 2020). Il s'agit d'une façon d'enseigner qui repose encore sur l'enseignant, mais dans lequel il exprimera de manière précise ses attentes, ses objectifs pédagogiques et ses méthodes de travail aux élèves (ROLÉ, 2022). De cette façon, les élèves prennent clairement conscience du but pédagogique à atteindre en plus des chemins à emprunter pour y arriver. Cette méthode structure le cheminement des élèves. L'enseignant joue un rôle de guide dans la réalisation des activités des élèves, en montrant des exemples de cheminement explicite et en les accompagnant dans leur propre démarche.

En comparaison avec l'enseignement magistral, l'enseignement explicite laisse un peu plus de place à l'élève dans son propre développement en lui faisant réaliser des tâches de manière autonome, après lui avoir fourni explicitement une marche à suivre.

ATTENTION DES ÉLÈVES

L'attention des élèves, dans le cas présent, est la capacité des élèves à écouter et à comprendre les explications de l'enseignant lors d'une session d'enseignement magistral ou encore d'enseignement explicite. La position d'écoute des élèves dans les techniques d'enseignement mentionnées plus tôt peut les faire tomber dans une certaine passivité et il peut donc être difficile de soutenir leur attention dans ces cas-ci. Il est donc nécessaire, selon moi et surtout la littérature mentionnée plus tôt, d'adapter ses pratiques enseignantes pour favoriser l'attention en classe (Desbien 2015 ; Gooblar 2019).

PARTICIPATION DES ÉLÈVES

Dans cet article, la participation des élèves aura une signification double. D'une part, la participation renvoie à l'exemple classique où les élèves posent des questions, répondent aux interrogations de l'enseignant et expriment leur opinion verbalement dans la classe. Une telle participation démontre une implication dans la classe qui découle à la base d'une attention soutenue. D'autre part, le concept renvoie à la participation de l'élève dans sa réussite par exemple en réalisant avec sérieux les activités qui lui sont proposées et en s'impliquant dans son cheminement et son développement. Ainsi, un élève qui participe n'est pas seulement un élève qui prend la parole en classe, c'est aussi un jeune qui réalise les activités qui lui sont données, qui cherche à comprendre ses erreurs et à bâtir sur ses réussites.

MÉTHODOLOGIE

En vue de comprendre comment il était possible de susciter l'attention et la participation des élèves en classe et surtout d'explorer plusieurs avenues pédagogiques, j'ai commencé dès le début de mon stage à expérimenter avec différents types de matériel didactique inspiré des « naïve tasks » et de l'enseignement explicite. Les élèves dont il est question dans la présente recherche ont donc pu faire l'essai de plusieurs types d'activité permettant de soutenir leur attention et leur participation. Ensuite, j'ai pu recueillir l'appréciation des élèves pour ces différentes activités via un questionnaire Google Forms de huit questions. Les questions portaient sur l'appréciation des activités par les élèves ainsi que leur capacité d'attention et de participation en lien avec les cours magistraux et les activités qui leur étaient proposées. L'échantillon est composé de 44 élèves de 3^e secondaire répartis dans deux groupes (Gr1 et Gr2) de profil régulier. Les résultats de la recherche sont donc tirés de ces questionnaires. Il est aussi vrai que lors de plusieurs discussions informelles avec des élèves et des enseignants, j'ai pu recueillir l'appréciation de ces derniers et adapter mes méthodes de travail. La section suivante détaille les différents outils pédagogiques que j'ai élaborés et testés auprès de mes élèves.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

1. Notes trouées de type « tableau »

Le premier type de matériel utilisé dans le but de favoriser l'attention des élèves était des notes de cours trouées à remplir dans un tableau. En lien avec chaque présentation magistrale, les élèves avaient un tableau devant eux qui contenait le verbatim du cours. Il y avait des espaces vides à remplir dans celui-ci. Celles-ci correspondaient à des concepts clés liés au cours. Le but était de favoriser l'attention des élèves en les amenant à bien écouter la présentation pour être en mesure de noter les éléments clés du cours qui étaient absents dans leur note. Il s'agissait donc d'une tâche simple qui les mettait en action (naïve task). Une lacune majeure de cet outil était que les élèves, n'ayant pas de support visuel auxquels se référer, avaient de la difficulté à suivre le déroulement du cours et étaient plus occupés à retranscrire qu'à véritablement écouter et comprendre la matière.

2. Notes trouées avec support visuel et corrigé au tableau

Pour tenter d'enrayer ce manque d'attention, j'ai décidé d'adapter les notes trouées au déroulement concret du cours. Pour les cours suivants, les élèves avaient en leur possession une copie du support visuel présenté devant la classe dans lequel certains mots et concepts clés étaient effacés. Ainsi, les élèves pouvaient se référer au support visuel corrigé présent au tableau pour remplir les cases vides. Après des discussions avec les élèves, ils m'ont avoué que cela n'aidait pas vraiment à leur attention, car ils étaient plus occupés à recopier les mots qu'ils voyaient au tableau qu'à être attentif au contenu.

3. Notes trouées avec support visuel sans corrigé

Pour stimuler davantage l'attention des élèves, j'ai commencé à projeter au tableau la même version de support visuel troué qu'ils avaient en leur possession. Ainsi, selon mes observations, leur attention était davantage sollicitée et ils ne se contentaient plus de seulement recopier des réponses.

4. Objectifs interactifs

Conjointement aux notes trouées sans corrigé et dans une démarche d'enseignement explicite, j'ai inclus des objectifs interactifs durant le cours (voir figure 1 et figure 2). Au bout d'une vingtaine de minutes de cours magistral, j'inclus une question synthèse à répondre en lien avec la matière qui venait d'être vue. Celle-ci pouvait être une question à développement, de type «vrai ou faux» ou alors d'association de concepts par exemple. Après avoir répondu de manière individuelle, les élèves étaient appelés à valider leurs réponses, ce qui favorisait leur participation. Il s'agissait d'enseignement explicite, car les objectifs étaient énoncés dès le début du cours et il s'agissait donc en quelque sorte de but à atteindre pour les jeunes en fin de séance.

Figure 1

Objectif à réaliser en début de cours

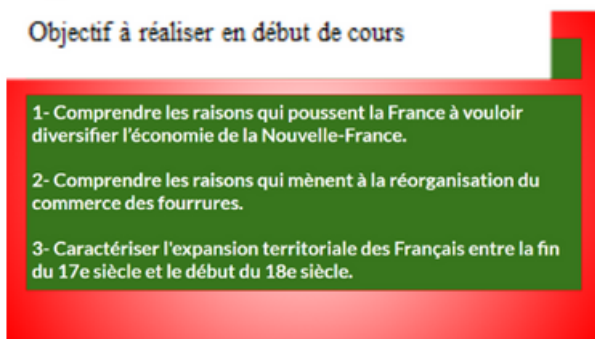
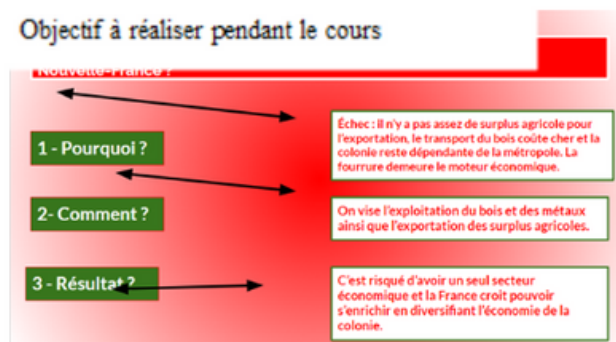


Figure 2

Objectif à réaliser pendant le cours



5. Questionnaires synthèses (Kahoot ! et Wooclap)

Finalement, la dernière technique utilisée fut celle de questionnaires donnés aux élèves à la fin de chaque cours. Ces derniers abordaient les grands concepts vus durant le cours et avaient pour but de mettre les élèves à l'action et de solidifier leurs nouveaux acquis. Les questions étaient élaborées en lien avec les objectifs du cours.

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

À la fin de mon stage, j'ai invité les élèves à répondre à un document Google Forms. Dans celui-ci, ils ont pu m'exprimer les techniques utilisées qui selon eux les avaient le plus aidés dans leur cheminement. Ils m'ont aussi exprimé leurs appréciations des différents outils. Bien que les discussions informelles que j'ai eues avec eux m'ont aidé à saisir si les outils ont été d'une quelconque utilité, c'est avec les réponses au questionnaire qu'il est possible d'en tirer des résultats.

RÉSULTATS

Les résultats qui ont pu être recueillis se collent à la littérature : les techniques pédagogiques centrées sur l'enseignant peuvent bel et bien avoir un impact positif chez les jeunes. De plus, il existe des moyens efficaces de soutenir l'attention et de susciter la participation des élèves au sein de ces techniques pédagogiques. Les données se basent sur l'expérience personnelle des élèves et donc sur les réponses recueillies lors du questionnaire, mais aussi à moindre mesure, sur mes propres observations et mon ressenti. J'ai pu constater personnellement que l'ajout des activités favorisait la participation et l'attention des élèves et les résultats pointent aussi en ce sens.

RÉSULTATS BASÉS SUR L'EXPÉRIENCE DES ÉLÈVES (QUESTIONNAIRES)

Dans les deux groupes interrogés, les résultats sont représentatifs des observations que l'on retrouve dans les nombreuses recherches à ce sujet.

Tout d'abord, seulement 16 élèves sur 44 (36%) disent « aimer les cours magistraux » alors que 24 (54%) élèves sont « indifférent » et 4 (9%) « n'aime pas les cours magistraux ». Ces types de cours ne suscitent visiblement pas la passion de la majorité des élèves.

Ensuite, seulement 13 élèves (29,5%) déclarent n'avoir aucune difficulté à être attentifs lors de cours magistraux. Le reste des répondants avoue avoir un peu de difficulté (59,1 %) et beaucoup de difficulté (11,4%) à être attentif lors de ce type de cours.

Cependant, les données recueillies par la suite sont plutôt encourageantes(voir figures 3 et 4). En effet, en lien avec les « naïve tasks » (notes trouées et objectifs interactifs), 68% des élèves du groupe 1 et 57,9% du groupe 2 affirment que la présence d'activités à l'intérieur des cours magistraux les aides à être plus attentifs et participatifs. Ce résultat montre que les élèves croient que la présence d'activité a un impact positif sur leur attention et leur participation.

Figure 3

Résultat du groupe 1

La présence d'activités (notes trouée à remplir ou activités interactives par exemple) t'aide-t-elle à être plus concentré et participatif lors d'un cours magistral ?

25 réponses

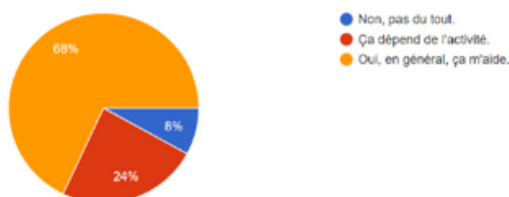
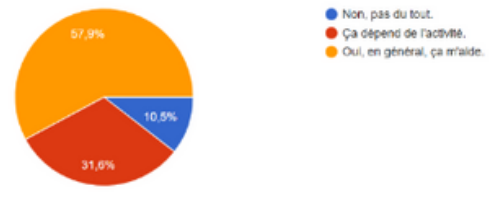


Figure 4

Résultat du groupe 2

La présence d'activités (notes trouée à remplir ou activités interactives par exemple) t'aide-t-elle à être plus concentré et participatif lors d'un cours magistral ?

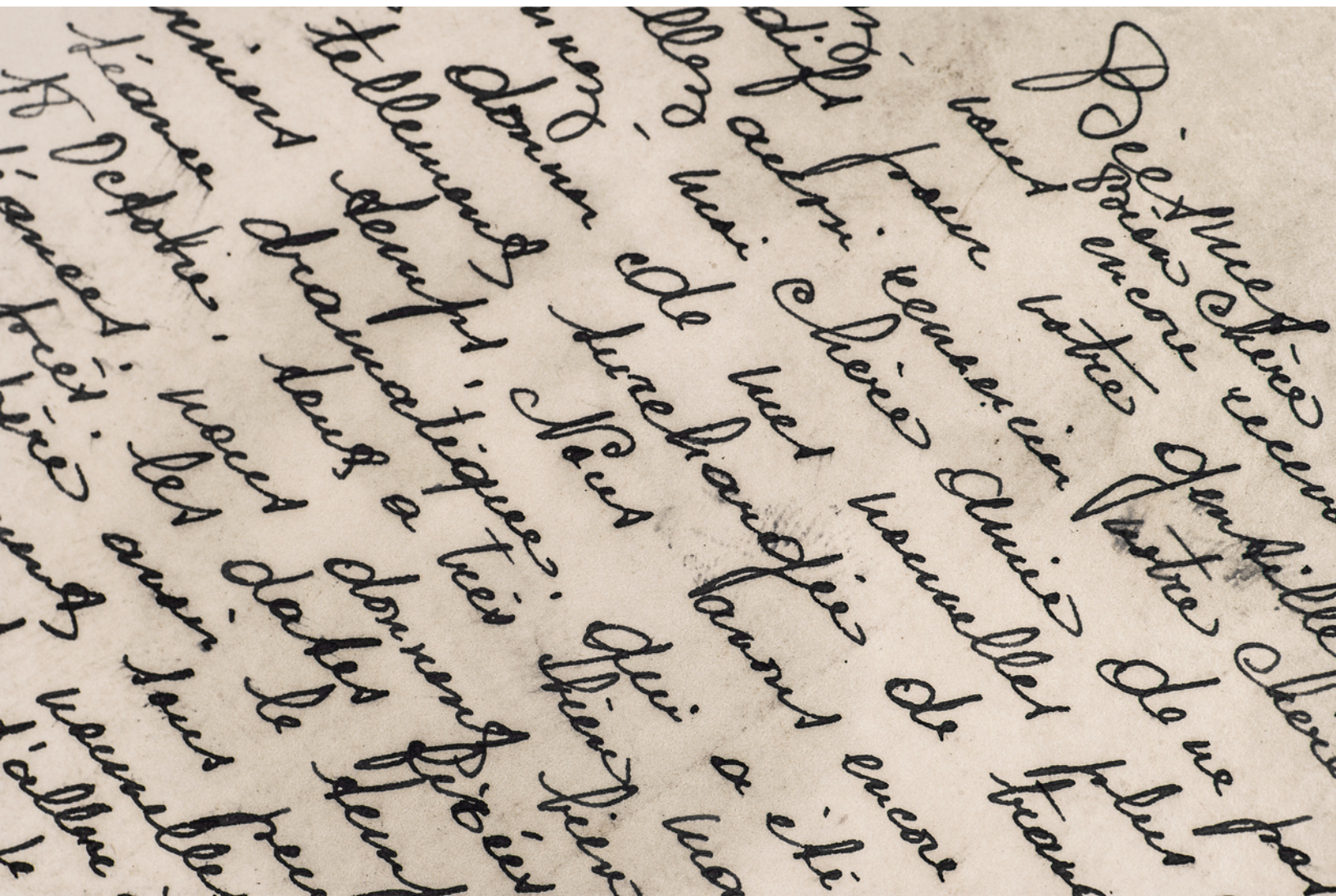
19 réponses



Bien que 59% des élèves affirment avoir préféré les activités plus ludiques de type « questionnaires synthèses », le type d'activité les ayant le plus aidés, les élèves à étudier et à avoir de bons résultats sont les notes trouées à remplir (47,7%). 29,5% des élèves affirment aussi que les questionnaires synthèses les ont aidés à cet effet.

Pour ce qui est de l'enseignement explicite, 22,7% des élèves affirment que les objectifs à répondre durant les cours les ont aidés dans leur cheminement. Ces objectifs sont purement inspirés de l'enseignement explicite et vise à montrer aux élèves ce qu'il est attendu qu'ils maîtrisent à la fin de chaque cours. Même si le résultat semble faible, il faut savoir que les notes trouées se collent aussi à l'enseignement explicite, car dans celles-ci, les mots manquants sont des concepts clés à maîtriser. Ainsi, les élèves savent que les mots qu'ils doivent écrire sont primordiaux pour saisir l'ensemble de la matière et parvenir aux objectifs finaux de chaque cours.

Ce qu'il faut retenir, c'est que la présence d'activités qui viennent réduire la longueur des exposés magistraux a, selon les élèves, un impact positif sur leur attention et leur participation. Lorsque ces activités se basent sur le concept de l'enseignement explicite, elles ont aussi ces mêmes résultats positifs. À la lumière de leurs réponses, les élèves sont conscients que l'ajout d'activités pédagogique lors de cours magistraux peut stimuler leur participation et leur attention.



L'analyse des résultats montre donc qu'il est possible de favoriser l'attention et la participation des élèves en classe en bonifiant d'activités les cours de type magistral.

CONCLUSION

À la lumière des résultats, il semble bel et bien possible de susciter l'attention et la participation des élèves lors de cours magistraux. Pour ce faire, il est possible d'inclure différents types d'activités lors des cours, en plus d'utiliser une approche basée sur l'enseignement explicite. La combinaison des deux porte fruit, autant selon la littérature que mes expériences personnelles. Il est donc selon moi impératif en tant que jeune enseignant d'expérimenter avec différents types d'enseignement pour trouver ce qui peut être bénéfique simultanément pour nous et les élèves. Mettre les élèves en action en leur faisant réaliser des « naïve tasks » comme remplir des notes trouées ou réaliser des objectifs à des moments opportuns d'un cours permet selon les résultats d'améliorer l'attention et la participation des élèves dans la majorité des cas. Plusieurs études en plus du présent article montrent bien que même s'il existe plusieurs courants qui tendent à critiquer les techniques traditionnelles d'enseignement, il peut être possible de les moderniser, certes, sans toutefois les jeter aux oubliettes.



JEAN-SIMON FORTIN

enseignant d'univers social (histoire et géographie)



Les différentes techniques pour conserver l'attention de vos élèves



INTRODUCTION

Le secondaire est une étape importante pour la plupart des adolescents. C'est là qu'ils font la majorité de leur vie sociale, qu'ils doivent commencer à penser à leur future carrière et qu'ils doivent faire face à d'importants défis. En pleine puberté, ces jeunes ne possèdent pas tous la même maturité, le même sérieux ou les mêmes intérêts. Ainsi, il n'est pas surprenant de voir une panoplie de résultats différents lors d'évaluations. S'agit-il simplement du niveau de leur étude ou de leur compréhension ? En tant qu'enseignant, on peut facilement détecter qu'un facteur majeur vient influencer grandement la compréhension : l'attention des élèves. En Histoire, nous présentons souvent la théorie à la manière d'un récit. En conséquence, de nombreux enseignants, moi le premier, risquent de se tourner vers une approche plus magistrale pour le transfert de ses connaissances. Le problème est que, devant une présentation de 75 minutes, les jeunes ne seront rarement en mesure de garder une attention constante. L'enseignant devra donc ramener les élèves à l'ordre ou assumer qu'une partie de la classe ne soit pas attentive. Ayant moi-même assisté à de nombreuses situations où je devais relancer mes élèves pour que ceux-ci suivent à nouveau mes explications, je me suis demandé quelles pourraient-être les différentes techniques pouvant conserver l'attention des élèves. Pour ce faire, je me suis tourné vers des écrits scientifiques et j'ai interrogé des élèves sur la question.



PROBLÉMATISATION

Lorsqu'on tente d'observer l'attention des élèves en classe, on doit prendre en considération que chacun possède un parcours différent, a des forces et des limites distinctes, vient d'un milieu familial particulier et que certains doivent vivre avec des difficultés supplémentaires ; dyslexie, trouble de déficit de l'attention, dyscalculie, etc. (Pauline Boegli 2016). Que ceux-ci soient diagnostiqués ou pas, certains élèves partent avec une longueur de retard vis-à-vis d'autres camarades. Afin de tenter d'aider ceux-ci au maximum, et ce, sans pour autant ralentir le reste du groupe, il serait pertinent d'inclure des stratégies pour capter et conserver l'attention de tout un chacun des élèves.

Pour ce faire, je me suis tourné à la fois vers des publications sur le sujet tout en cherchant sur le terrain à l'aide d'un sondage réalisé auprès d'une soixantaine d'élèves de secondaire 1 à 5 afin d'avoir, à la fois, les conseils théoriques d'experts et ceux proposés par la clientèle cible. Du côté de mes sources professionnelles, j'ai pris en compte les conseils des recherches suivantes :

En premier lieu, Poissant, Falardeau et Poëllhuber (1993) nous présentent le fonctionnement et l'application de l'attention en classe. Selon eux, celle-ci serait volontaire ou involontaire et connaîtrait de nombreuses limites : la sélectivité (soit la quantité d'information identifiée comme pertinente à enregistrer par le jeune), le soutien (les éléments permettant à l'élève de demeurer un auditeur actif), la capacité limitée (le temps d'attention concentré qui viendra toujours à diminuer selon l'effort demandé), etc. On tente de prouver que l'attention a un impact important sur les résultats des jeunes et qu'une attention portée sur celle-ci pourrait permettre une augmentation de la réussite des personnes ciblées.

Bunce, Flens et Neils (2010) nous présentent une recherche sur l'attention en classe. À la suite de leur recherche, ils déterminent que le temps moyen de l'attention des élèves est de 12 minutes, que le nombre de temps que durent les écarts d'attention tourne autour de 1 à 5 minutes et que les solutions possibles pour raccrocher les étudiants durant leur écart d'attention touchent l'alternance entre le magistral, le questionnement et la démonstration.

Dans le mémoire d'Élise Marin (2016), l'auteure nous démontre l'impact des émotions sur l'attention en classe. La dimension émotive, tant positive que négative, peut venir altérer le niveau d'attention des élèves. Ainsi, il devient difficile pour eux de bien suivre ce qui se passe lorsqu'ils vivent un drame ou sont déprimés. Le secondaire étant une période où les jeunes vivent énormément d'émotions, il devient évident qu'une partie invisible peut venir bouleverser leur concentration.

Dans son mémoire de bachelière, Julie Luthi (2014) nous propose une intégration du mouvement dans son enseignement, tant utilisée par l'enseignant que pour les élèves. On y retrouve l'inclusion de gestes, de scènes actives mimées ou la circulation dans la classe. Selon ses recherches, cette utilisation pourrait avoir des impacts positifs sur la concentration. Elle propose même une organisation scolaire de la chose ; on peut donc l'utiliser à petite échelle dans notre classe ou à grande échelle dans l'école.

Danièle Ruaud-Gillette (2015) se penche sur le cas des élèves hyperactifs. Observant la hausse en flèche des cas de TDAH (diagnostiqués ou non), il est important de se questionner afin de trouver des pistes de solutions pour regagner l'attention de ces élèves qui ont une déficience à ce niveau et dont le moindre stimulus risque de les faire arrêter tout travail cognitif constant.

Pauline Boegli (2016), quant à elle, nous propose dans son mémoire une solution qui permettrait à tous les élèves de vider leur trop-plein d'énergie et de se replonger rapidement dans la matière ; les pauses actives. Elle propose qu'après une tranche de 20 à 25 minutes de théorie, les élèves obtiennent une minute où ceux-ci peuvent se lever, marcher dans la classe ou faire des étirements. De cette manière, leur niveau d'énergie pourra être réduit et leur capacité à se concentrer sera réinitialisée.

Dans la grande majorité des cas, les propositions faites par les auteurs ont été observées et testées par des tests ou des sondages. Ajoutant à ma recherche un ajout supplémentaire d'opinions venant directement d'élèves.

CADRE CONCEPTUEL

Avant de plonger dans le sujet, il serait plus que pertinent de définir certaines notions qui seront abordées tout au long de cette recherche; plus précisément l'enseignement magistral, et l'attention des élèves.

ENSEIGNEMENT MAGISTRAL

On parle d'une formule d'enseignement implicite où la transmission de la matière se passe presque entièrement de la part du professeur à ces étudiants. Celle-ci peut être très dynamique, en fonction de la personnalité de la personne qui enseigne, mais il n'en demeure que la position des jeunes devienne rapidement passive puisqu'on ne leur demande pas une participation énorme et ceux-ci peuvent rapidement tomber dans leurs pensées ou être distraits par les stimuli environnants. Pratique divisée dans le milieu, on lui reproche de ne pas apporter un développement du sentiment d'autonomie des élèves (Ruaud-Gillette, 2015). Toutefois, on lui reconnaît les bienfaits de remettre à l'enseignant une certaine liberté d'action dans son organisation et la possibilité d'intégrer ses élèves. De plus, si elle est bien exécutée, la formule magistrale peut marquer les étudiants par le dynamisme et la passion de la personne qui enseigne (Marin, 2016). Des notions plus complexes peuvent être transformées en exemples du quotidien ou qui incluraient les jeunes; ce qui pourrait avoir comme impact de leur faire comprendre ou retenir le tout plus efficacement.

ATTENTION DES ÉLÈVES

Il s'agit du fait que les élèves réussissent à exécuter un effort mental envers l'action principale espérée, soit la personne qui enseigne. On parle d'attention comme étant une période de concentration constante où les distractions sont ignorées ou rapidement laissées tombées (Boegli, 2016). L'attention n'est pas que visuelle, mais obligatoirement auditive. Ainsi, certains élèves peuvent prendre des notes ou bien suivre sans nécessairement avoir les yeux rivés sur leur enseignant pendant 75 minutes.

Selon Pauline Boegli (2016), on peut diviser le tout en quatre grands types d'attention :

- 1) L'état d'éveil: Il s'agit d'un état d'alerte du cerveau qui dépend des rythmes chronopsychologiques.
- 2) L'attention sélective: Celle-ci permet de trier les informations dans le but de ne retenir et de ne traiter que celles jugées pertinentes pour l'activité en cours, mais sans être à l'abri des autres stimuli qui peuvent briser le soutien de la concentration.
- 3) L'attention soutenue: Lorsque l'attention sélective est mobilisée par la personne pour qu'elle y demeure de manière continue pendant une durée donnée.
- 4) L'attention divisée: Face à divers stimuli, le cerveau divise l'attention en plusieurs fragments jusqu'à ce que l'on choisisse sur quoi se focaliser.

MÉTHODOLOGIE

Travaillant à l'école secondaire des Pionniers située à Saint-Augustin, j'ai eu l'opportunité de voir une panoplie de groupes d'élèves de secondaire 1 à 5. Lors de fin de période ou à la suite d'examen, je laissais la liberté aux élèves volontaires de participer à un sondage sous forme de Google Forms que j'avais moi-même créé. Composé de 9 questions, le but de celui-ci était de broser un portrait des jeunes de mon école. Elle permettait aux élèves de faire l'auto-évaluation de leur niveau d'attention et de m'aider à identifier des éléments pouvant les aider à conserver leur attention durant les cours magistraux. J'y ai aussi ajouté quelques pistes qui auraient pu être des réponses possibles.

La composition des questions était la suivante :

1. *Quel est votre niveau secondaire ?*

Avec les réponses possibles se retrouvant entre 1 à 5, cela me permettait d'identifier davantage l'échantillon touché.

2. *À quel genre vous identifiez-vous ?*

Je voulais être certain que le genre des répondants soit équivalent au maximum. Bien qu'on ne puisse faire une corrélation entre celui-ci et le niveau d'attention dans mon sondage, il n'en demeure pas moins que le manque d'attention en classe est un trouble qui touche un peu plus les garçons que les filles (Poissant, Falardeau et Poëllhuber, 1993).

3. De manière générale, comment considérez-vous votre niveau d'attention.

Avec comme choix de réponses :

- Je peux facilement me concentrer sur une même chose très longtemps.
- J'ai une bonne attention.
- Je peux me concentrer, mais seulement sur des périodes de temps limitées (10-15 minutes)
- J'ai tendance à rapidement tomber dans la lune ou à me tourner vers les distractions.
- Je suis incapable de me concentrer longtemps sur la même chose.

On se donne une possibilité de mieux comprendre comment les jeunes évaluent leur capacité à demeurer attentif. Ce sont eux-mêmes qui sont les meilleurs pour évaluer cette notion sans avoir recours à une évaluation scientifique (Marin 2016).

4. Considérez-vous avoir un déficit de l'attention (diagnostiqué ou non ?)

Avec la multiplication phénoménale des cas de TDA et TDAH dans les écoles, un grand nombre demeure latent et non diagnostiqué. Or, avec la question suivante, cela nous permettra de comparer l'échantillon se considérant comme étant déficiente de l'attention sans être diagnostiqué pour autant.

5. Avez-vous été diagnostiqué d'un déficit d'attention (TDA/TDAH) ?

Avec cette réponse, nous pouvons déterminer la partie des répondants qui sont réellement déficients de l'attention et déterminer la partie qui ne l'est pas, mais qui se considère comme tel. Les diagnostics étant pris au sérieux par l'école, on sait qu'une partie de ceux-ci sont médicamentés et donc, on peut voir l'impact de celle-ci sur la concentration.

6. En moyenne, lors d'une période de 70 minutes, combien de temps pensez-vous être totalement attentif ?

Avec comme choix de réponses :

- Entre 60 et 70 minutes
- Entre 45 et 60 minutes
- Entre 30 et 45 minutes
- Entre 15 et 30 minutes
- Moins de 15 minutes

On peut donc déterminer avec les réponses des répondants pendant combien de temps ils sont en mesure de conserver leur état d'attention soutenue tout au long d'une période.

7. Lors de cours magistraux (où l'enseignant parle devant la classe) qu'est-ce qui peut aider à conserver votre attention ?

Avec comme choix de réponses :

- Le rythme et les changements de ton.
- Les gestes et les déplacements de l'enseignant.
- Le fait que celui-ci pose des questions à la classe.
- Le fait que celui-ci nous avertisse qu'il s'agit d'une période où il va parler toute la période.
- Aller prendre une gorgée d'eau ou aller aux toilettes.
- Lorsque l'enseignant s'éloigne de la matière vers des sujets plus intéressants.

Il s'agit d'éléments de réponses diverses proposées par d'autres enseignants. En proposant ces options, nous vérifions si nos propositions sont bonnes et surtout, lesquelles d'entre elles sont les plus populaires auprès des élèves.

8. Dans vos mots, qu'est-ce qui capte le mieux votre attention lors de cours magistraux ?

Avec cette question ouverte, nous laissons aux jeunes l'opportunité de nommer quelque chose qui est capable de capter leur attention. De cette manière, nous récoltons de bonnes propositions d'éléments capables d'accrocher les élèves avec un stimulus choisi. Il s'agit là d'une stratégie qui peut être utilisée à très bon escient par l'enseignant (Julie Luthi 2014).

9. Qu'est-ce que les enseignants devraient faire pour aider les élèves à rester concentrés ?

Cette deuxième question ouverte me permet de récolter les éléments que les élèves jugent efficaces pour les garder dans un état d'attention soutenue. Encore une fois, les éléments de réponses peuvent donner d'excellents indices d'outils ou de méthodes auprès des enseignants.

RÉSULTATS

Tableau 1 Résultat question 3

De manière générale, comment considérez-vous votre niveau d'attention.

61 réponses

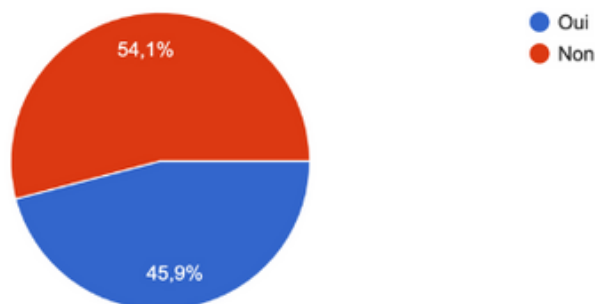


À la lumière des résultats, c'est plus de 41% des jeunes qui considèrent avoir une attention sélective ou divisée. Bien que la majorité semble avoir une meilleure capacité à conserver leur attention sur de plus longues durées, il n'en demeure pas moins que la minorité demeure très importante si l'on applique les données à une classe fictive.

Tableau 4 Réponse à la question 4

Considérez-vous avoir un déficit de l'attention (diagnostiqué ou non ?)

61 réponses

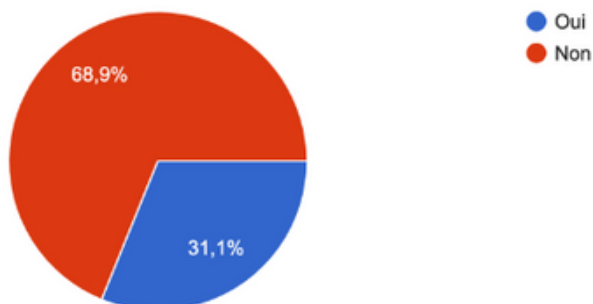


Bien que la majorité soit encore du côté de la possession d'une bonne attention, ou du moins de l'absence de difficulté à la conserver, le pourcentage de gens se disant considérer posséder un trouble est plus élevé que celui de ceux qui considéraient avoir une capacité moins bonne à conserver son attention.

Tableau 5 Réponse à la question 5

Avez-vous été diagnostiqué d'un déficit d'attention (TDA/TDAH) ?

61 réponses

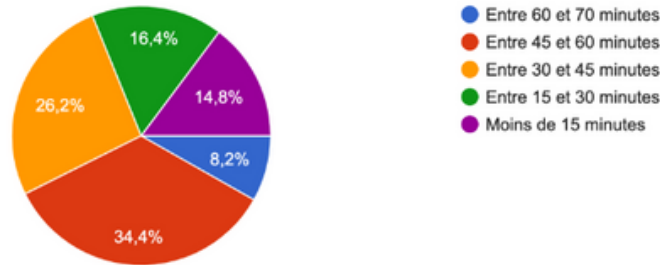


Cette fois, on pousse la réflexion plus loin : ce n'est qu'un 31,1% des élèves qui possèdent un diagnostic. Ainsi, on en comprend que près de 15% des jeunes ne sont pas diagnostiqués, mais considère tout de même de souffrir d'une condition qui affecterait leur concentration.

Tableau 6 Réponse à la question 6

En moyenne, lors d'une période de 70 minutes, combien de temps pensez-vous être totalement attentif ?

61 réponses

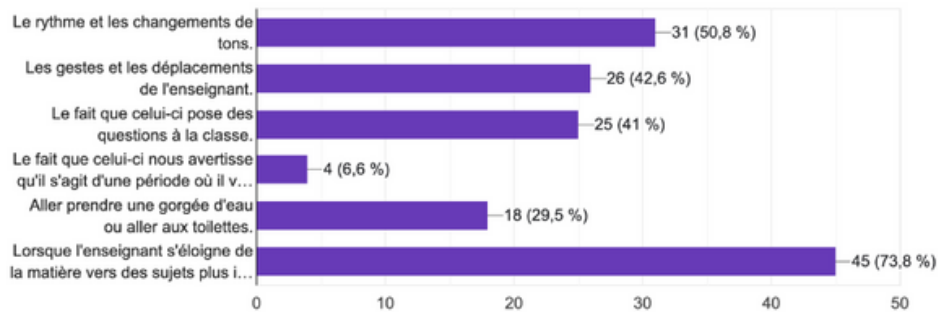


Cette fois, c'est une majorité de 57 % qui se dit incapable de conserver une attention soutenue pour plus de la moitié d'un cours complet. Toutefois, un nombre considérable de réponses situe le pouvoir de retenue d'attention entre 45 et 60 minutes.

Tableau 7 Réponse à la question 7

Lors de cours magistraux (où l'enseignant parle devant la classe) qu'est-ce qui peut aider à conserver votre attention ?

61 réponses



La réponse la plus populaire étant le fait que l'enseignant diverge du cadre du sujet du cours, cela nous confirme que l'attention des élèves passe beaucoup par leurs intérêts (Ruaud-Gillette 2015). De la même manière, la troisième réponse la plus populaire vient aussi confirmer les propos de Julie Luthi (2014) comme quoi plus un enseignant utilise des gestes, plus celui-ci a une opportunité de récupérer l'attention des élèves.

Pour ce qui est de la question 8 portant sur les éléments pouvant captiver les élèves, un grand nombre de réponses s'apparentait à l'enseignant lui-même. On souligne l'efficacité du dynamisme et de l'intonation de l'enseignant. Le fait qu'il puisse s'écarter de la matière avec des anecdotes sur des sujets d'actualités ou personnelles. La deuxième notion qui revient souvent est le fait d'intégrer les élèves dans le cours. Que ce soit en les incluant dans les exemples, de vérifier s'ils ont bien compris la matière en leur demandant de la synthétiser dans leurs mots ou de se diriger occasionnellement vers des discussions en grand groupe.

Enfin, un autre point soulevé par l'enquête est d'entrecouper la présentation magistrale avec l'insertion d'objets, d'images, de vidéos ou tout simplement de pauses. Encore une fois, ceci confirme les dires scientifiques d'un auteur ; cette fois, Pauline Boegli (2016) indique que les pauses influencent nettement l'attention des élèves puisque ceux-ci peuvent avoir un certain moment pour réinitialiser leur concentration et repartir pour un moment.

Puis, comme présenté plus haut, la dernière question porte sur les stratégies efficaces des enseignants pour continuellement garder actifs les élèves et que leur attention soit complètement rivée sur eux. Ici, les répondants nomment beaucoup le talent d'orateur de l'enseignant. En effet, les commentaires portant sur son énergie et sa capacité à être clair dans ses explications reviennent souvent (15%) tout comme le fait d'inclure l'humour dans ses présentations (25%). La relation prof/élève ou plutôt l'empathie de celui-ci envers eux est nommée à plusieurs reprises (13%) ; on aimerait qu'il comprenne que les cours magistraux sont demandant pour les élèves et donc, qu'il trouve des manières de les inclure dans le tout. Encore une fois, on réclame des pauses qui peuvent être simplement des écarts du sujet ou des anecdotes plus concrètes. On nomme une fois de plus la gestuelle et la circulation (17%) ; celle-ci permet aux élèves assis plus loin que le devant de la classe d'être remis à l'ordre de manière rapide ou d'en réveiller quelques-uns (Julie Luthi 2014). L'aspect ludique est aussi relevé à maintes reprises (22%) ; les élèves cherchent à être divertis ou à pouvoir s'amuser tout en apprenant. L'utilisation de Kahoot de révision revient fréquemment et certains élèves précisent même que cette activité les motive à être plus attentif afin de pouvoir tenter de gagner la première place.

CONCLUSION

Ainsi, afin de vérifier les écrits de plusieurs auteurs et en cherchant à interroger des jeunes que je côtoie quotidiennement, j'ai évalué la vision de l'attention de plus de 60 élèves de secondaire 1 à 5 de l'école secondaire des Pionniers et j'ai tenté de relever les éléments que ceux-ci apprécient et qui les aident à être plus attentifs lorsque leurs enseignants les mobilisent. Un trop grand nombre de répondants s'étant dit incapables de tenir une attention active durant un cours entier, il est donc plus que pertinent de se pencher vers les divers points relevés par l'étude et les experts : l'utilisation de pauses actives, l'incorporation de geste et de mouvements dans l'enseignement, jouer avec les tons, l'humour, l'énergie et le dynamisme, utiliser des médias ou des objets pour ajouter une dimension supplémentaire, mais surtout de tenter d'intégrer au maximum les élèves sans hésiter de les accrocher avec un côté plus ludique. Étant donné la diversité des opinions et des besoins précis des jeunes, il serait aussi pertinent de remettre en question l'organisation des classes ; pourrait-il être possible d'en organiser selon leurs demandes et leur niveau d'attention ?



ISMAËL GAUVIN
enseignant d'univers social

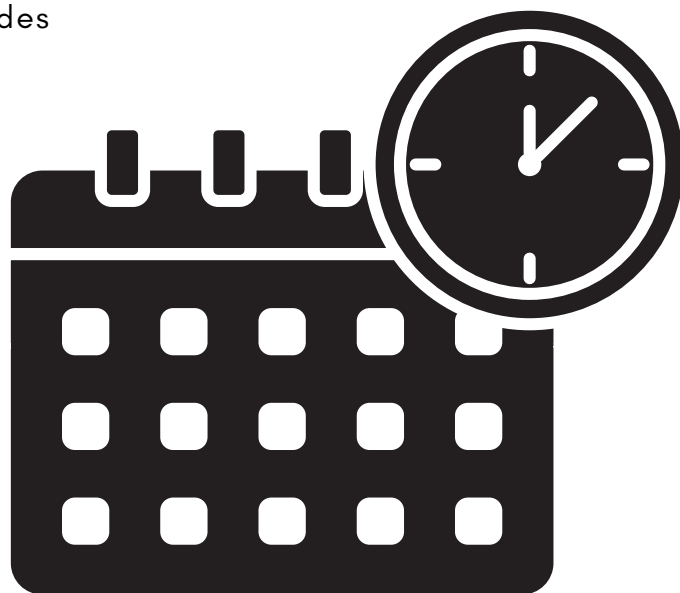


Optimisation du temps d'enseignement en Histoire : stratégies enseignantes face aux contraintes du programme

SURMONTER LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DANS UN CONTEXTE DE CONTRAINTE DE TEMPS

L'efficacité de l'enseignement de l'histoire au premier cycle du secondaire est un sujet qui suscite de nombreux débats dans le domaine de l'éducation. Les contraintes de temps imposées par les programmes scolaires, ainsi que les différentes variables qui peuvent affecter le nombre d'heures de cours en histoire, soulèvent des interrogations quant à la possibilité pour les enseignants de remplir les objectifs fixés par le ministère de l'Éducation. En effet, lors de mon stage 4, j'avais la charge de 5 groupes de secondaires 2, limités à seulement 5 cours par cycle de 20 jours, ce qui représente un défi important pour assurer l'atteinte du cheminement prévu au programme. Ce manque de temps en classe peut également conduire certains enseignants à adopter des méthodes pédagogiques inadaptées qui peuvent affecter la motivation des élèves envers la matière. À travers mes recherches scientifiques et des discussions avec des professionnels de différents milieux en histoire, cet article aborde les stratégies que les enseignants d'histoire peuvent utiliser pour maximiser l'efficacité de leur temps d'enseignement malgré les contraintes de temps, tout en maintenant l'intérêt et la motivation des

élèves. Ainsi, dans cet article, la structure suivra un cheminement logique, débutant par une mise en contexte pour situer le sujet. Ensuite, une problématisation sera effectuée en s'appuyant sur des recherches scientifiques pertinentes. Un cadre conceptuel sera présenté pour définir les termes clés de l'article, afin de clarifier les concepts abordés. Par la suite, la méthodologie employée ainsi que les résultats obtenus grâce au sondage conçu pour cet article seront exposés. Enfin, l'article se conclura en synthétisant les informations présentées et en offrant une perspective globale.



DE L'EXPÉRIENCE À LA PROBLÉMATIQUE : COMMENT J'EN SUIS VENU À RECHERCHER DES STRATÉGIES EFFICACES POUR CONCILIER ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, TEMPS ET ENGAGEMENT DES ÉLÈVES

Suite à mes observations, j'ai constaté que certains enseignants palliaient le manque de temps avec des méthodes inadaptées, telles que l'apprentissage par mémorisation par exemple. Un surplus de devoirs ou un enseignement magistral prolongé sont aussi des adaptations pédagogiques problématiques liées au manque de temps et affectant la motivation des élèves.

Ainsi, le contexte qui mènerait à ma question serait celui d'un enseignement d'histoire au premier cycle qui se sent limité par le temps et qui est contraint d'utiliser des méthodes inadéquates en raison de la quantité et de la profondeur des connaissances que les élèves doivent acquérir. En conséquence, il pourrait être confronté à des obstacles pour enseigner l'histoire de manière efficace.

La question vise donc à trouver des stratégies efficaces que les enseignants d'histoire pourraient utiliser pour maximiser leur temps d'enseignement tout en maintenant l'intérêt et la motivation des élèves : « Quelles stratégies les enseignants d'histoire peuvent-ils adopter pour optimiser leur enseignement face aux contraintes de temps, tout en maintenant l'intérêt et la motivation des élèves ? ».

SOURCES PROPOSANT DES STRATÉGIES POUR UN ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EFFICACE : OPTIMISATION DU TEMPS EN CLASSE ET MOTIVATION DES ÉLÈVES

Le manque de temps en classe pour l'enseignement de l'histoire est un défi majeur abordé par plusieurs auteurs, qui proposent diverses solutions pour optimiser l'utilisation du temps et favoriser l'apprentissage des élèves. Ceux-ci soulignent l'importance d'adopter des méthodes pédagogiques interactives, ainsi que de développer les compétences et les opérations intellectuelles des élèves.

Vincent Boutonnet (2013) étudie les ressources didactiques avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire. Il recommande aux enseignants d'utiliser des méthodes d'enseignement interactives, des discussions en classe et des ressources pédagogiques en ligne pour surmonter les contraintes temporelles.

Jean-Marc Ryan (2018) aborde également le manque de temps et propose plusieurs solutions pour l'optimiser, notamment enseigner les contenus historiques de manière à susciter l'intérêt et la réflexion des élèves, encourager l'autonomie des élèves avec l'apprentissage par projet et enseigner l'histoire de manière à encourager la pensée critique et l'évaluation des sources primaires et secondaires.

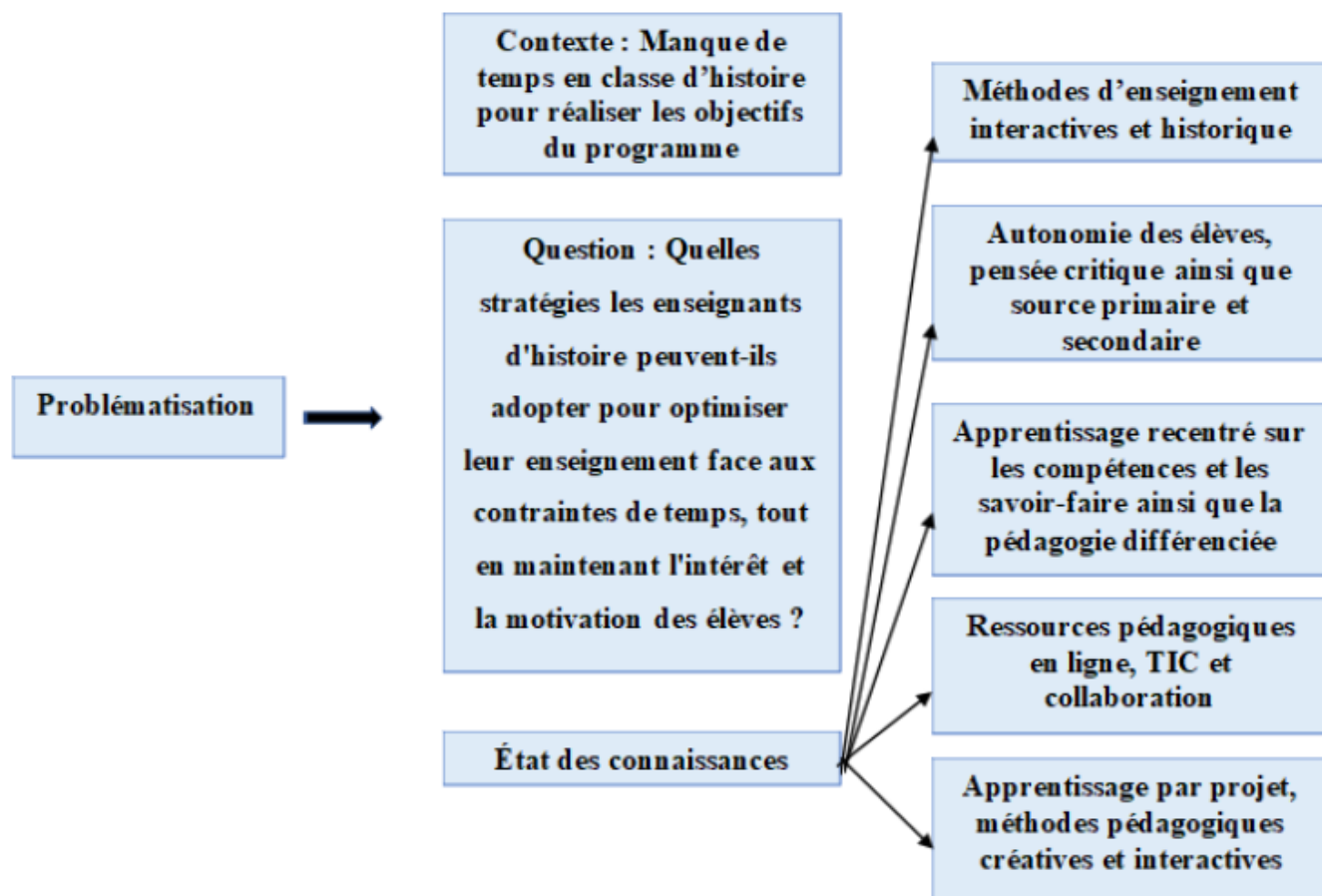
Virginie Barbier (2015) souligne le manque de temps en classe comme un défi important pour les enseignants d'histoire-géographie. Elle propose de recentrer l'enseignement sur les compétences et les savoir-faire, de donner aux élèves des activités d'apprentissage qui les amènent à analyser et à interpréter des sources, et de mettre en place une pédagogie différenciée qui tient compte des différents niveaux de compétences et d'intérêts des élèves.

Marc-André Ethier, David LeFrançois et Stéphanie Demers (2014) discutent des défis pour faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie aux élèves et proposent plusieurs pistes d'action telles que la mise en place de projets d'apprentissage, l'utilisation de méthodes pédagogiques innovantes et créatives, la participation active des élèves et le développement de liens entre ces matières et les enjeux actuels.

En résumé, les auteurs suggèrent d'intégrer des méthodes pédagogiques interactives pour susciter l'intérêt et l'engagement des élèves, développer leur pensée critique, optimiser le temps en classe et faciliter la compréhension des concepts abordés. Les propositions incluent l'utilisation de la méthode historique en lien avec les OI, la mise en place de projets d'apprentissage et l'enseignement basé sur les compétences et les savoir-faire. Ainsi, ils mettent en avant l'importance d'adopter ces stratégies pour surmonter les contraintes temporelles.

Figure 1

Résumé de l'information



UN CADRE CONCEPTUEL POUR COMPRENDRE LES FACTEURS CLÉS QUI INFLUENCENT LA MOTIVATION ET L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES EN HISTOIRE

Dans le cadre conceptuel de cet article, plusieurs concepts clés sont présentés et justifiés, tous issus des conclusions de mes recherches scientifiques. L'autonomie cognitive, qui concerne la capacité des élèves à résoudre des problèmes et à accomplir des tâches sans l'aide de l'enseignant (Bélanger et Farmer, 2012), est essentielle pour favoriser l'apprentissage autonome et la prise de responsabilité par les élèves. L'autonomie politique, quant à elle, englobe la capacité des élèves à prendre des décisions par eux-mêmes et à agir de manière autonome, permettant ainsi le développement de compétences décisionnelles et la prise d'initiative (Bélanger et Farmer, 2012).

La pensée critique est également un concept important, car elle développe la capacité des élèves à analyser systématiquement et en profondeur des enjeux, idées, événements et contextes avant d'accepter ou de formuler une conclusion pertinente (Université d'Ottawa, 2023). L'enseignement interactif, un dispositif pédagogique privilégiant les interactions entre enseignant et étudiants, ainsi qu'entre étudiants, permet un apprentissage dynamique et collaboratif (Poteaux et Berthiaume, 2013).

Les sources primaires et secondaires sont également abordées, les premières étant des documents témoignant directement d'un événement (Université d'Ottawa, 2023), tandis que les secondaires sont des ouvrages analytiques qui interprètent les sources primaires (Université d'Ottawa, 2023).

L'apprentissage par projet est une stratégie d'enseignement qui vise l'atteinte d'objectifs d'apprentissage précis, le développement de savoirs variés et la socialisation des apprenants par la réalisation de projets (Teluq, 2023). La méthode historique, qui sert à organiser scientifiquement les faits historiques (Seignobos, 2014), est cruciale pour aborder l'histoire de manière structurée.

Les opérations intellectuelles, compétences que l'historien doit développer pour maîtriser l'analyse de documents en histoire (Récitus, 2023), sont indispensables pour interpréter les sources historiques. Enfin, la pédagogie différenciée, un processus pédagogique permettant aux élèves d'apprendre selon leurs propres itinéraires d'acquisition de savoirs (Ministère de l'Éducation, 2023).

COMMENT J'AI MENÉ MA RECHERCHE POUR IDENTIFIER LES STRATÉGIES EFFICACES D'ENSEIGNEMENT EN DÉPIT DES CONTRAINTES DE TEMPS ET POUR MAINTENIR LA MOTIVATION ET L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES

Pour obtenir des résultats en lien avec ma question de recherche, je suis entré en contact avec les enseignants d'histoire du premier cycle du Centre de services scolaire de la Jonquière et d'une école secondaire privée de la région, afin d'intégrer la perspective des établissements privés dans les résultats. De cette manière, le sondage fait une analyse sur un plus gros territoire et prend en compte différents types d'établissements.



Afin d'obtenir les résultats, j'ai réalisé un sondage via la plateforme « Google Forms » et je l'ai partagé aux enseignants concernés. J'ai reçu 17 résultats de sondage qui me permettront de dégager des constats ainsi que des conclusions. Les questions du sondage ont été élaborées en m'appuyant sur les recherches scientifiques que j'ai menées. Ces recherches mettent en avant des stratégies permettant d'optimiser le temps en classe tout en favorisant la motivation et l'engagement des élèves. J'ai donc extrait les stratégies proposées par ces auteurs et interrogé les enseignants sur la fréquence à laquelle ils les mettent en pratique.

Le sondage comprend 12 questions à choix multiples et 2 questions à développement. Dans la première partie, différentes stratégies sont proposées et les enseignants doivent indiquer la fréquence à laquelle ils les utilisent. La dernière partie du sondage interroge les enseignants sur les stratégies qu'ils utilisent, les raisons de leur préférence pour ces méthodes et, à l'inverse, les stratégies qu'ils n'utilisent pas ainsi que les motifs de leur évitement.



Tableau 1*Vue sur les questions de sondage*

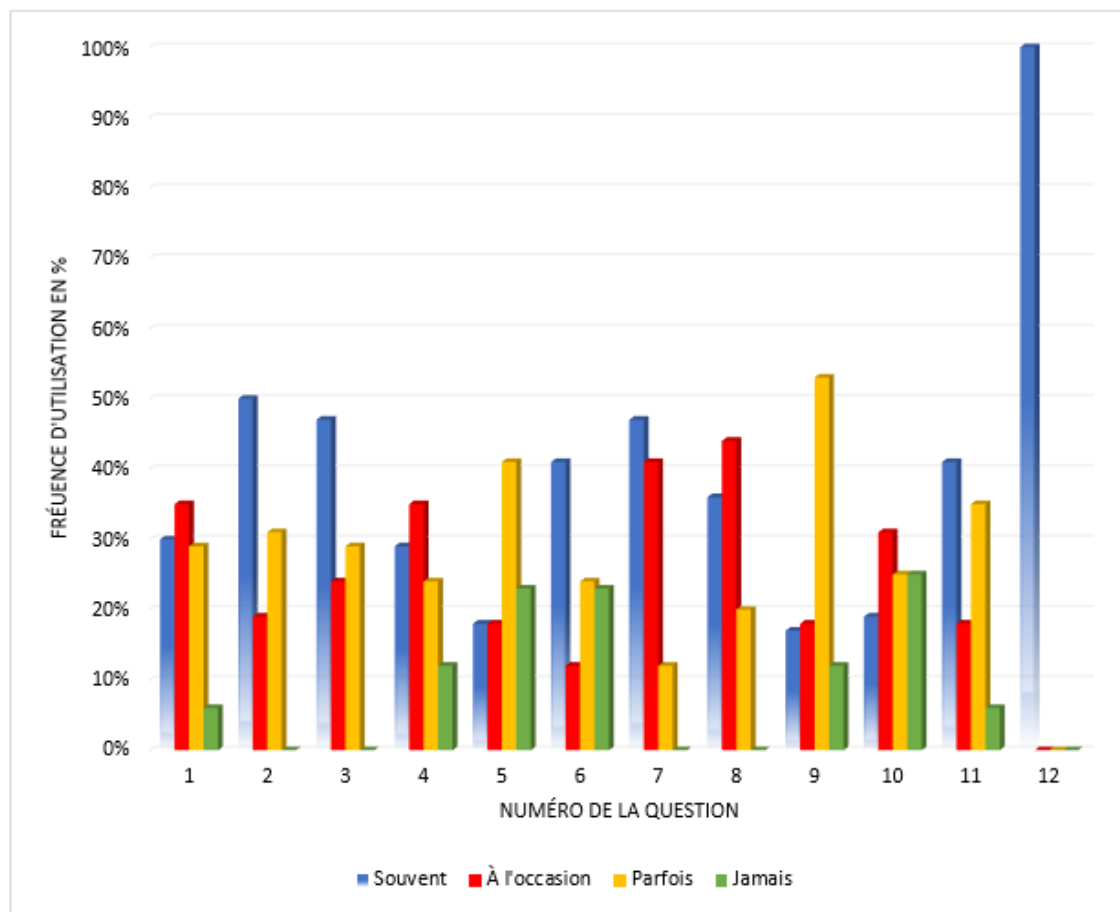
#	Question	Type de question
1	J'utilise des méthodes d'enseignement interactives. Exemple : Discussion en groupe, jeux éducatifs, projets collaboratifs.	Choix de réponse : Souvent / À l'occasion / Parfois / Jamais
2	J'utilise des ressources pédagogiques en ligne. Exemple : Recitus, Chrono en ligne, etc.	Idem
3	J'enseigne les contenus historiques de manière à susciter l'intérêt et la réflexion des élèves. Exemple : Raconter des histoires captivantes, utiliser des sources historiques originales, intégrer des projets créatifs, etc.	Idem
4	J'enseigne les événements historiques en les insérant dans des situations complexes qui amènent les élèves à réfléchir. Exemple : Les élèves peuvent être encouragés à réfléchir à la manière de résoudre les problèmes qui ont émergé au cours des événements historiques. Aussi, les élèves peuvent être invités à débattre sur des questions liées à l'histoire, en adoptant différents points de vue.	Idem
5	J'encourage l'autonomie des élèves. Exemple : Encourager les recherches personnelles, encourager la collaboration entre élèves, donner des choix d'évaluation, etc.	Idem
6	J'utilise l'apprentissage par projet.	Idem
7	Je recentre mon enseignement sur les compétences et les savoir-faire en histoire-géographie, plutôt que de me concentrer sur les connaissances factuelles.	Idem
8	Je donne aux élèves des activités d'apprentissage qui les amènent à analyser et à interpréter des sources, à formuler des hypothèses, à argumenter et à prendre des décisions en se basant sur des preuves et des faits. Exemple : Documents écrits, images, cartes, témoignages vocaux, artefacts, etc.	Idem
9	J'utilise la pédagogie différenciée.	Idem
10	Je collabore en vue de créer des projets ou des activités avec mes collègues enseignants en histoire.	Idem
11	J'opte pour un enseignement magistral.	Idem
12	J'utilise les TIC.	Idem
13	Personnellement, j'utilise les stratégies suivantes ... Parce que ...	À développement court
14	Pouvez-vous indiquer, parmi les stratégies présentées précédemment, laquelle vous considérez comme non viable et laquelle est intéressante selon vous ? Pourquoi ?	À développement court

PRÉSENTATIONS DES RÉSULTATS

Dans cette section, je présenterai mes résultats. Pour ce faire, je vais analyser les données du sondage que j'ai mené. Ensuite, j'interpréterai ces résultats à la lumière des sources scientifiques mentionnées précédemment dans l'article. Pour éviter la répétition des questions du sondage, je me référerai à leur numéro comme dans l'axe horizontal de la « Figure 2 » ci-dessous. À cet effet, la figure ci-dessous présente la fréquence d'utilisation des stratégies proposées dans le sondage, par les enseignants d'histoire en pourcentage. Vous pourrez consulter le « Tableau 1 » présenté plus haut avec la liste des questions pour faciliter votre compréhension tout au long de l'analyse. Aussi, les enseignants ayant participé à ce sondage étaient unanimes quant à la problématique du manque de temps en classe d'histoire.

Figure 2

Fréquence d'utilisation des stratégies proposées par les enseignants d'histoire en pourcentage



Tout d'abord, il est important de tenir compte des nuances entre les options de réponse pour expliquer les résultats. Ici, « parfois » signifie une utilisation moins fréquente ou dépendante de certaines circonstances, tandis que « à l'occasion » indique une utilisation modérée ou occasionnelle. « Souvent » suggère une utilisation régulière et fréquente de la stratégie. Pour le moment, je me concentrerai uniquement sur le pourcentage d'enseignants qui mettent en œuvre chaque stratégie.

La **question 1** traitait de l'enseignement interactif, qui favorise la participation et les discussions en classe, engageant activement les élèves et palliant la contrainte du temps en classe (Boutonnet, 2013, p. 22-27). Le sondage révèle que 94 % des enseignants interrogés utilisent cette méthode pour impliquer les élèves et améliorer leur gestion du temps en classe, démontrant sa pertinence.

Quant à la **question 2**, elle abordait l'utilisation des ressources pédagogiques en ligne, qui optimisent le temps en classe en proposant des activités supplémentaires et des ressources interactives, aidant les élèves à se concentrer sur des concepts spécifiques et à poursuivre leur apprentissage en dehors de la salle de classe (Boutonnet, 2013, p. 22-27). On constate que tous les enseignants ayant participé au sondage l'utilisent pour optimiser leur temps en classe. La **question 12**, qui concernait l'utilisation des TIC, peut également être prise en compte dans cette catégorie. En effet, l'usage de TIC comme les tableaux blancs interactifs peut faciliter l'engagement et la compréhension des élèves (Ethier, LeFrançois, Demers, 2014, p. 337-353). Dans ce cas, 100% des enseignants sondés déclarent utiliser les TIC « souvent ».

La **question 3**, qui abordait l'enseignement des contenus historiques de manière à susciter l'intérêt des élèves, et la **question 4**, traitant de l'intégration de ces contenus historiques dans des situations complexes, sont étroitement liées. Il est donc crucial d'incorporer les événements historiques dans des situations complexes qui poussent les élèves à réfléchir, afin de favoriser le développement de leurs opérations intellectuelles (OI) et de manière à stimuler leur intérêt (Ryan, 2018, p. 27-47). 100 % des participants ont indiqué utiliser la stratégie liée à la question 3, tandis que 88 % ont déclaré mettre en œuvre la stratégie associée à la question 4.

Afin de favoriser le développement des opérations intellectuelles, tout en optimisant le temps en classe et en stimulant les élèves, les chercheurs suggèrent également d'encourager l'autonomie des élèves dans l'apprentissage de l'histoire (**Question 5**) (Ryan, 2018, p. 56-80). Ils préconisent également de donner plus d'importance aux connaissances de base en histoire plutôt que de se concentrer sur les détails (**Question 7**). Les connaissances de base incluent la méthode historique. Ainsi, les enseignants peuvent aider les élèves à construire un savoir solide et durable, même en cas de manque de temps en classe (Ryan, 2018, p. 56-80). Les répondants appliquent ces stratégies à hauteur de 77 % pour encourager l'autonomie et de 100 % pour mettre l'accent sur les connaissances fondamentales, démontrant ainsi la validité de ces approches.

Afin de mettre l'accent sur les connaissances fondamentales, l'enseignant doit proposer aux élèves des activités d'apprentissage les incitant à analyser et interpréter des sources, élaborer des hypothèses, argumenter et prendre des décisions basées sur des preuves et des faits (**Question 8**) (Barbier, 2015, p.157-158). Cette approche favorise l'autonomie des élèves, leur esprit critique et contribue à une meilleure gestion du temps. Une fois de plus, 100 % des participants sondés déclarent utiliser cette stratégie.

En ce qui concerne l'apprentissage par projet, lié à la **question 6**, les chercheurs soutiennent que cette méthode peut contribuer à une meilleure utilisation du temps en classe en rendant les élèves plus engagés et plus motivés dans leur apprentissage. Par exemple, sa réalisation peut permettre aux élèves de développer des compétences transversales tout en assimilant le contenu requis (Ethier, LeFrançois, Demers, 2014, p. 205-213.). 77 % des enseignants interrogés utilisent cette approche.

Enfin, Virginie Barbier met en avant l'importance de mettre en place une pédagogie différenciée qui prend en compte les différents niveaux de compétences et d'intérêts des élèves, afin de mieux les accompagner dans leur apprentissage (**Question 9**) (Barbier, 2015, p.157). Dans ce contexte, l'auteur souligne l'importance de la collaboration entre les enseignants d'histoire-géographie, en particulier pour éviter les redondances et pour optimiser le temps en classe (**Question 10**). Les participants au sondage déclarent avoir utilisé ces stratégies à 88 % et 77 % respectivement.

Pour nuancer l'intérêt de ces stratégies, je les ai classées en fonction de leur fréquence d'utilisation, ce qui m'a permis d'identifier les stratégies les plus employées. Les questions 11, 13 et 14 seront abordées ultérieurement.

Tableau 2

Fréquence de l'utilisation des stratégies par les enseignants

Question	Souvent	À l'occasion	Parfois	Jamais
1	30%	35%	29%	6%
2	50%	19%	31%	0%
3	47%	24%	29%	0%
4	29%	35%	24%	12%
5	18%	18%	41%	23%
6	41%	12%	24%	23%
7	47%	41%	12%	0%
8	36%	44%	20%	0%
9	17%	18%	53%	12%
10	19%	31%	25%	25%
11	41%	18%	35%	6%
12	100%	0%	0%	0%

Ainsi, parmi les stratégies présentées, les plus utilisées par les répondants comprennent l'utilisation des ressources pédagogiques en ligne et des TIC pour optimiser le temps d'enseignement. Ces outils offrent des ressources pour aider les élèves à se concentrer sur des concepts spécifiques et à poursuivre leur apprentissage en dehors de la salle de classe, tout en augmentant leur motivation. Par exemple, un site internet gratuit comme « Récitus » est facilement accessible et propose une multitude de ressources pour les enseignants et les élèves. Une autre stratégie populaire est l'enseignement des contenus historiques de manière à susciter l'intérêt des élèves, ce qui augmente leur motivation à accomplir les tâches. L'apprentissage par projet est également fréquemment utilisé par les répondants, car cette méthode contribue à une meilleure utilisation du temps en classe en rendant les élèves plus engagés et motivés. Enfin, les répondants accordent souvent plus d'importance aux connaissances de base en histoire plutôt que de se concentrer sur les détails.

La **question 11** déterminait le pourcentage d'enseignants ayant recours à l'enseignement magistral, une stratégie souvent employée pour pallier le manque de temps en classe. À cet égard, les enseignants ont tendance à vouloir couvrir un large éventail de contenus, ce qui peut entraîner une surcharge de travail pour les élèves et un manque de temps pour approfondir les connaissances et les compétences (Barbier, 2015, p.155-158). Plus de 94 % des répondants ont indiqué utiliser cette méthode, dont 41 % souvent, classant ainsi l'enseignement magistral comme la 5^{ème} stratégie la plus utilisée. Par ailleurs, les réponse de la **question 13** m'ont permis de mieux comprendre les motifs de son utilisation. Les répondants écrivent : Bas du formulaire « J'utilise l'enseignement magistral dirigé par manque de temps, car il faut s'adapter à un temps limité en classe » et « Les cours magistraux pour pouvoir couvrir la matière ». Comme cette stratégie n'aide pas l'engagement et la motivation des élèves, elle vise seulement la gestion du temps en classe.

De plus, les réponses à la question mettent en lumière le caractère généraliste et polyvalent d'un enseignant d'histoire : « Je fais des cours magistraux, des discussions en groupe et présente des sources via un support technologique. Ainsi, je fournis l'information, on échange et je consolide avec un support technique. Cela représente trois méthodes pour transmettre la matière et adopter une approche variée pour répondre aux besoins de tous les élèves ». D'autres enseignants écrivent : « Je diversifie les méthodes d'apprentissage et d'évaluation en fonction des contenus à enseigner pour motiver les élèves », « J'utilise un ensemble de ces stratégies, maintenir l'équilibre est crucial » et « La variété des stratégies employées rend le cours plus captivant ». Cela démontre l'importance d'utiliser plusieurs stratégies pour captiver les élèves. C'est aussi ce qui explique les taux élevés d'utilisation des différentes stratégies.

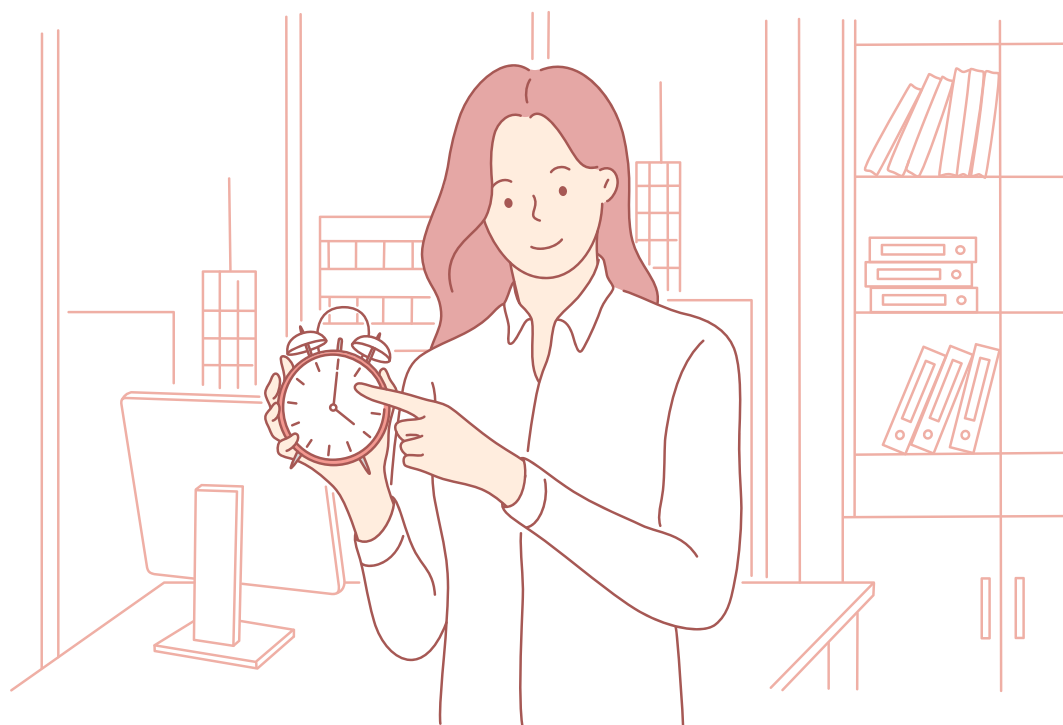
En fin de compte, la **question 14** a révélé une stratégie que les répondants trouvent ardue à mettre en œuvre au premier cycle : « La pédagogie différenciée est difficile à instaurer en raison du manque de temps, de ressources et du faible niveau d'autonomie des élèves en secondaire 1 » et « La pédagogie différenciée n'a pas produit de résultats probants ». La fréquence d'utilisation de cette stratégie le confirme, puisque 53% disent l'utiliser occasionnellement et qu'elle dépend de certaines situations.

EN CONCLUSION : RECOMMANDATIONS POUR LES ENSEIGNANTS ET LES CHERCHEURS

En bref, face aux contraintes de temps, les enseignants d'histoire cherchent à optimiser leur enseignement en adoptant diverses stratégies positives. La problématique du temps est réelle, comme en témoignent les sources scientifiques examinées dans cette étude, les opinions exprimées par les répondants et le recours fréquent à l'enseignement magistral pour traiter rapidement le contenu.

Parmi les stratégies les plus fréquemment utilisées par les répondants, on trouve l'utilisation de ressources pédagogiques en ligne et des TIC, l'enseignement interactif, enseigner les contenus historiques de manière à captiver les élèves, favoriser l'apprentissage par projet et mettre l'accent sur les connaissances fondamentales en histoire. Les répondants et les chercheurs sont du même avis, varier les stratégies permet d'atteindre un équilibre et de captiver les élèves. Toutefois, la pédagogie différenciée est une stratégie que les enseignants trouvent difficile à mettre en œuvre au premier cycle et dont il serait intéressant de vérifier la validité auprès des enseignants de niveau supérieur.

Enfin, il est important de souligner la polyvalence des enseignants d'histoire, qui doivent enseigner une multitude de sujets. Celle-ci doit également s'appliquer à l'utilisation de stratégies. En adaptant leurs méthodes, les enseignants d'histoire peuvent ainsi surmonter les défis liés aux contraintes de temps, tout en stimulant l'engagement et la motivation des élèves envers l'apprentissage. Par ailleurs, une recherche future pourrait explorer comment l'intelligence artificielle peut optimiser l'enseignement de l'histoire, en améliorant le temps d'enseignement, la motivation et l'engagement des élèves.



CHARLES-ANTOINE GILBERT

enseignant d'univers social



De la pause à l'apprentissage, pour une transition en douceur



INTRODUCTION

Les retours en classe peuvent parfois être très agités et difficiles autant pour les élèves que pour les enseignants. Les élèves peuvent revenir d'une pause où ils ont joué, parlé, ou même où ils se sont chamaillés. Souvent, la pause ou le diner est trop court pour que l'élève se sente rassasié et cette énergie se fait parfois ressentir en début de classe. L'intégration d'une transition sous forme de travail personnel ou de lecture entre la pause et l'apprentissage devient un outil intéressant pour assurer un retour progressif vers le calme. Évidemment, le retour au calme peut se faire par des interventions réactives de la part de l'enseignant. Le sujet de cette recherche porte sur une stratégie préventive de gestion de classe. Cette stratégie préventive consiste à instaurer une période de transition de 5 à 10 minutes entre le retour en classe et le début de l'apprentissage. Cette période de transition se déroule individuellement et les élèves sont libres de choisir leur occupation. Ils peuvent étudier, faire des devoirs, lire, dessiner, regarder le contenu d'apprentissage de la leçon ou de celles précédentes, etc. Pour avoir utilisé cette stratégie préventive avec mes propres groupes, j'ai cru y remarquer de nombreux points positifs. C'est pour cette raison que je veux comprendre plus en profondeur les effets de cette stratégie dans la classe. Cette étude souhaite définir les avantages de cette stratégie sur le plan de l'élève avec le climat de classe.



PROBLÉMATISATION

La question explore l'idée de l'instauration d'une période de travail personnel ou de lecture d'une durée de 5 à 10 minutes en début de cours. Cette pratique est déjà courante dans plusieurs salles de classe et peut avoir des impacts sur les élèves, l'enseignant et l'environnement d'apprentissage en général. L'introduction de cette période pourrait permettre aux élèves de se concentrer davantage, de se préparer mentalement pour le cours, d'organiser leur pensée, de se familiariser avec le sujet du jour et de réduire leur niveau de stress. La présence de ces différents effets sera évaluée au sein de cette recherche. Ainsi, cette recherche a pour objectif de définir cette pratique professionnelle et d'évaluer les impacts de celle-ci. La question de recherche va donc garder une forme ouverte à une plus grande interprétation soit : quels sont les effets pour l'élève de l'instauration d'une période de travail personnel (ou de lecture) d'une durée de 5 à 10 minutes en début de cours ?

L'objectif de cette pratique est de permettre aux élèves de faire un retour au calme de façon progressive. Cependant, il est important de savoir si cette pratique a des effets positifs sur l'apprentissage des élèves. La littérature scientifique ne documente pratiquement pas cette pratique professionnelle. Cependant, il est possible de lier cette pratique à d'autres stratégies de gestion de classe comme les périodes de lecture obligatoire dans certaines écoles ou les périodes de travail personnel pour mieux comprendre les effets et conséquences de l'instauration de la pause de 5 à 10 minutes en début de classe.

Une étude suggère que l'introduction d'une période de lecture pour le plaisir peut améliorer les résultats scolaires des élèves issus de milieux défavorisés (Clark, 2011). Une période de lecture personnelle en début de cours peut donc aider à combler l'écart entre les élèves issus de milieux défavorisés et leurs pairs plus favorisés qui sont souvent déjà initiés à la maison à la lecture pour le plaisir. L'enseignant d'une classe de français pourrait mettre à la disposition une panoplie de romans, de bandes dessinées, de mangas, de revues ou de journaux pour faire de cette transition une occasion de lire pour le plaisir. Les périodes de travail personnel peuvent aussi aider les élèves à développer des compétences d'apprentissage autorégulé, ce qui peut améliorer leur réussite académique (Gallo, 2017).

Il y a aussi des limites au bien fait d'une telle pratique. L'aspect libre de cette pause peut ne pas être efficace pour tous les élèves. Il y a plusieurs élèves qui ne sauront pas quoi faire et ne retireront aucun bénéfice d'une pause de 5 à 10 minutes de travail personnel. Les enseignants doivent être clairs sur les objectifs de la période de travail personnel et fournir des directives claires pour que tous les élèves puissent en bénéficier (Kirschner et Merriënboer, 2013). De plus, si l'ordinateur est permis lors de la période de travail, les élèves qui utilisent leur ordinateur portable pour des tâches non liées au cours en classe peuvent nuire à leur propre apprentissage et à celui de leurs camarades de classe (Sana, Weston et Cepeda, 2013).

Bref, les sources consultées suggèrent que l'instauration d'une période de travail personnel peut avoir des bénéfices importants chez l'élève seulement si certaines conditions sont respectées. Il est important que cette transition soit routinière, planifiée, et accompagnée de règles claires pour qu'elle soit réellement profitable (Deutz et Van der Hoeven, 2014).

CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique de cette recherche comprend la gestion de classe, le climat d'apprentissage et le climat de classe. Il faut définir la gestion de classe, car elle est une compétence essentielle pour tout enseignant, qui cherche à maintenir un environnement propice à l'apprentissage et à l'enseignement. L'importance de la gestion de classe a été mise en évidence dans une synthèse de Martineau et de Gauthier, qui souligne l'aspect essentiel de cette compétence dans la tâche d'enseignement (Martineau et Gauthier, 1999). Le climat d'apprentissage et le climat de classe sont aussi des indicateurs fondamentaux pour comprendre les effets de la pause en début de classe.

GESTION DE CLASSE

La gestion de classe désigne les stratégies et pratiques mises en place par les enseignants pour maintenir un environnement propice à l'apprentissage et à l'enseignement (Doyle, 1986). Les enseignants cherchent à assurer un environnement favorable à l'épanouissement des élèves en créant des règles claires et cohérentes, en gérant les comportements perturbateurs et en adaptant les méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins des élèves. Une étude menée par Bernier (2021) a analysé la perception des élèves ayant des difficultés de comportement sur l'efficacité des stratégies de gestion de classe. Les résultats ont montré que les élèves voulaient que les enseignants prennent en compte leurs perceptions concernant la tâche, qu'ils soutiennent leur participation active et qu'ils supervisent leur progression à travers les différentes tâches. Bref, l'étude relève un besoin important de différenciation pédagogique chez les élèves ayant des difficultés de comportement. Bien que la différenciation pédagogique est un facteur clé de motivation et d'efficacité pour l'élève, elle reste l'un des aspects les plus difficiles à réaliser dans la gestion de classe et la planification pour les enseignants (Léveillé et Dufour, 1999).

CLIMAT D'APPRENTISSAGE

Le climat d'apprentissage désigne l'environnement dans lequel l'apprentissage se produit. Le climat d'apprentissage peut influencer la motivation, l'engagement, le comportement et la performance des élèves. Les enseignants peuvent jouer un rôle important dans la création d'un climat d'apprentissage positif en favorisant un environnement de collaboration, de respect et de sécurité, en fournissant des retours constructifs et en adaptant leur enseignement aux besoins individuels des élèves (Roorda, Koomen, Spilt et Oort, 2011). Cette recherche va chercher à mesurer les impacts de la pause sur le climat d'apprentissage comme la motivation ou l'engagement des élèves durant le restant de la période.

CLIMAT DE CLASSE

Le climat de classe désigne l'atmosphère émotionnelle et sociale qui règne dans une classe entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant. Un climat de classe positif peut favoriser l'apprentissage en encourageant la participation active des élèves, la motivation et la confiance en soi (Karoun, 2017). Le climat de classe va être utile pour comprendre les impacts de la pause sur la dimension émotionnelle comme le niveau de stress des élèves.

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie présentée ici décrit les étapes nécessaires pour réaliser une étude visant à déterminer les opinions et les attitudes des élèves de secondaire 2 de l'École secondaire des Sentiers à l'égard de la pause de 10 minutes au début des cours. Cette méthodologie offre une approche structurée et rigoureuse pour la réalisation de la recherche.



- 1. Définir les opinions et les attitudes des élèves de secondaire 2 de l'École secondaire des Sentiers à l'égard de la période de travail personnel de 10 minutes.**
- 2. Élaboration du questionnaire avec dix questions quantitatives et une question qualitative.**
- 3. Choix d'un échantillon représentatif de la population étudiante de secondaire 2 de l'École secondaire des Sentiers.**
- 4. Administration du questionnaire en ligne aux 55 élèves de l'échantillon.**
- 5. Collecte des données en utilisant Google Forms.**
- 6. Analyse des données quantitatives pour produire des résultats quantitatifs tels que des pourcentages et des moyennes.**
- 7. Analyse des données qualitatives en examinant les réponses à la question ouverte et en identifiant les tendances.**
- 8. Synthèse des résultats pour répondre à l'objectif de l'étude et pour fournir des recommandations basées sur les résultats.**

RÉSULTATS

EFFETS DE LA PÉRIODE DE TRAVAIL PERSONNEL DE 5 À 10 MINUTES EN DÉBUT DE PÉRIODE DE CLASSE POUR LES ÉLÈVES

Cette première section des résultats présente le cœur de la recherche et fait l'analyse des résultats liés directement à la question de recherche, soit les impacts pour les élèves de l'instauration d'une pause.

L'analyse des résultats de la deuxième question du questionnaire montre que beaucoup d'élèves (47%) apprécient avoir une pause de 10 minutes en début de cours, tandis que 18% des élèves n'apprécient pas la pause et 5% des élèves la détestent. Enfin, le groupe neutre représente 29% des élèves.

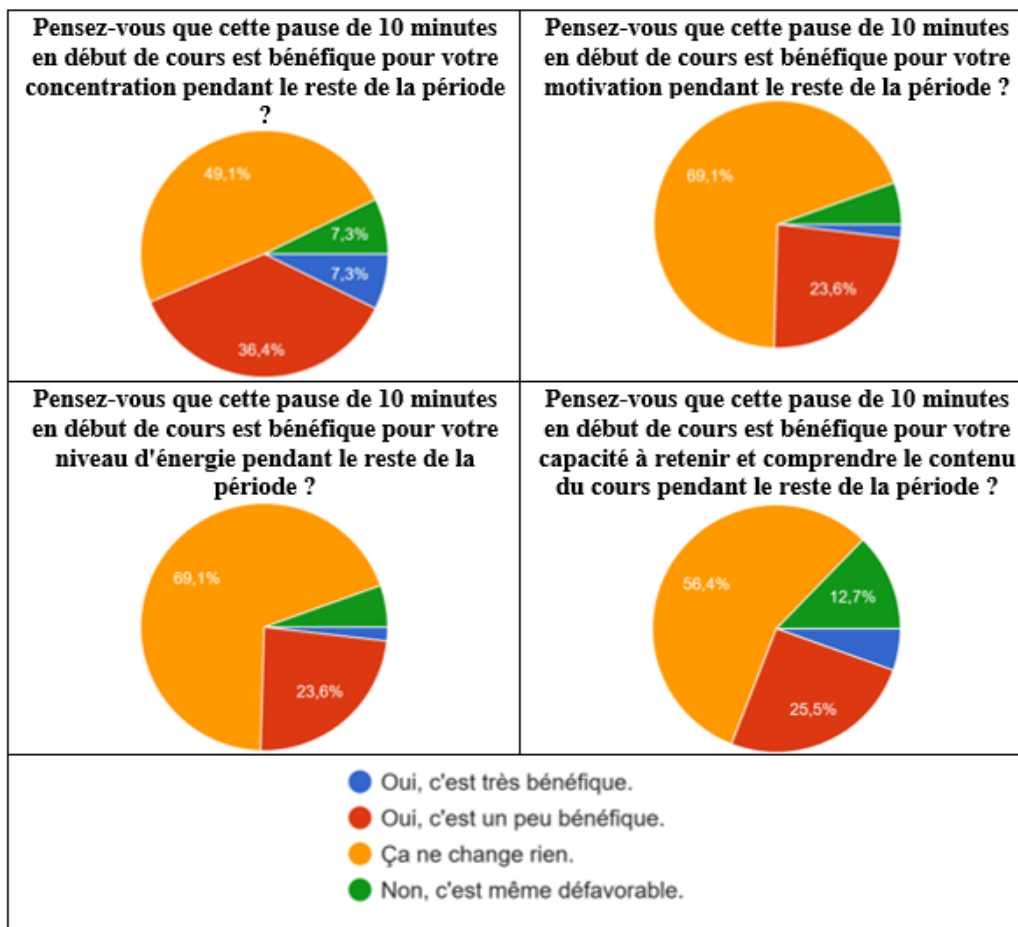
Tableau 1 – Résultat sur l'appréciation de la pause de 10 minutes

Question : Comment avez-vous trouvé cette pause de 10 minutes en début de cours ?	
Aiment beaucoup avoir cette pause	9
Aiment avoir cette pause	17
Sont neutre sur la pause	16
Aiment plus ou moins avoir la pause	10
Détestent la pause en début de cours	3
Total	55

Ces résultats suggèrent que la majorité des élèves sont favorables à la pause de 10 minutes en début de cours, et que la pause peut être considérée comme bénéfique pour la plupart des élèves, mais qu'il est important de prendre en compte les sentiments de tous les élèves pour maximiser l'efficacité de la pause. Les enseignants peuvent envisager d'adapter la pause en fonction des commentaires des élèves, ou de fournir des alternatives pour les élèves qui ne trouvent pas la pause bénéfique.



Tableau 2 – Résultat sous forme de graphique pour les questions en lien avec les effets sur le climat d'apprentissage



D'après les résultats ci-dessus, environ la moitié des élèves, soit 49%, estiment que cette pause de 10 minutes en début de cours ne change rien à leur concentration pendant le reste de la période. De même, la majorité des élèves estiment que cette pause n'a pas d'impact significatif sur leur motivation (69%), leur niveau d'énergie (56%) ou leur capacité à retenir et comprendre le contenu du cours (64%) pour le reste de la période. Par conséquent, nous pouvons conclure que la pause de 10 minutes n'a pas un impact significatif sur le climat d'apprentissage selon les élèves.

Graphique 1 – Présentation des résultats en lien avec la réduction du stress et de l'anxiété

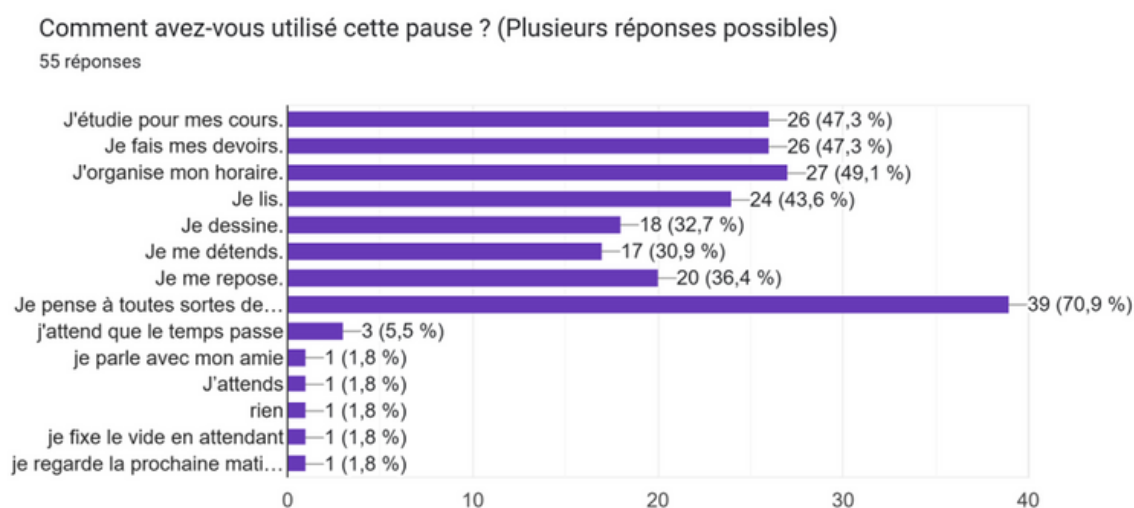
Pensez-vous que cette pause a aidé à réduire votre stress et votre anxiété avant le début de la période ?

55 réponses



Sur les 55 élèves, la majorité (51%) pense que la pause n'a pas beaucoup d'impact sur leur niveau de stress et d'anxiété avant le début de la période. En revanche, 26% des élèves ont déclaré ne pas être stressés ou anxieux avant le début de la période. Un nombre significatif d'élèves (35%) ont indiqué que la pause est bénéfique pour réduire leur stress et leur anxiété, soit la majorité du temps (9%), surtout lors des évaluations (26%) ou une ou deux fois (15%). Dans l'ensemble, la pause de 10 minutes en début de cours semble avoir un impact limité sur le niveau de stress et d'anxiété des élèves avant le début de la période. Cependant, pour un nombre significatif d'élèves, la pause peut être bénéfique pour réduire leur niveau de stress et d'anxiété, en particulier lors des évaluations.

Diagramme 1 – Présentation de la manière dont les élèves utilisent la pause de 10 minutes



La diversité des réponses met en évidence l'aspect libre de la période. En effet, ce que Doyle appelle le non-engagement passif est une limite importante de cette stratégie de gestion de classe (Doyle, 1986). Il est possible d'assumer qu'une majorité des élèves ne profitent pas de ces 10 minutes pour des fins éducatives, mais plus pour s'adonner à l'oisiveté. Il y a 71% des élèves qui ont utilisé cette pause pour penser de tout et de rien avec plus de 36% des élèves qui se reposent. Il y a tout de même des bénéfiques sur le plan du climat de classe que plusieurs élèves en profitent pour se détendre après que la cloche ait sonné. Il est important aussi de noter qu'un nombre significatif d'élèves, soit environ la moitié, utilisent la période de 10 minutes pour étudier, faire des devoirs, organiser son horaire ou lire.

Finalement, la question « Comment cette pause a-t-elle affecté vos interactions avec vos camarades de classe pendant le cours ? » ne mérite pas d'analyse approfondie puisque les élèves ont répondu à 89% que la pause ne change rien dans leurs interactions avec leurs ami(e)s.

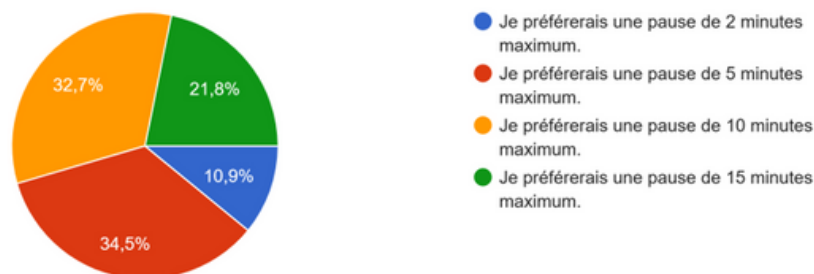
DÉFINITION DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

La section présente sert à définir cette pratique professionnelle, un des objectifs secondaires de cette recherche, mais essentiels pour bien comprendre les impacts de la pause chez les élèves.

Graphique 2 – Durée souhaitée par les élèves pour la pause

Avez-vous trouvé que cette pause en début de cours était trop courte ou trop longue ?

55 réponses

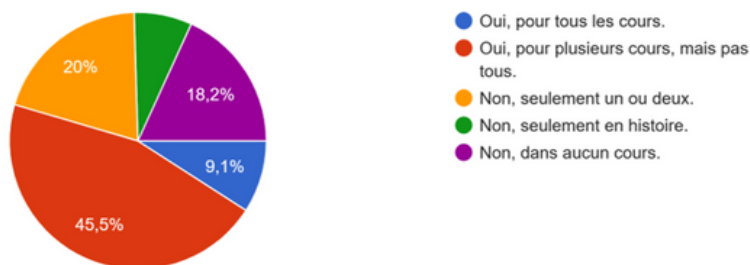


Pour ce qui est de la durée de la pause, il n'y a pas de consensus clair parmi les répondants quant à la durée idéale de la pause en début de cours, mais la majorité des répondants semblent préférer une pause plus courte (5-10 minutes) plutôt qu'une pause plus longue.

Graphique 3 – Nombre de cours nécessitant une pause en début de classe

Pensez-vous que cette pause devrait être mise en place régulièrement dans tous les cours (français, anglais, mathématique, science, art, histoire, géographie, etc.) ?

55 réponses



En somme, une majorité de répondants est favorable à l'instauration de la pause de 10 minutes en début de cours, mais pas nécessairement dans tous les cours. Une minorité des répondants ne voit pas d'utilité à la pause, et ce, dans aucun des cours proposés. Ces résultats suggèrent que la mise en place de la pause devrait être évaluée en fonction des besoins et des particularités de chaque cours.

Finalement, pour compléter la définition de cette pratique professionnelle de gestion de classe, les élèves devaient répondre à une question ouverte sur les améliorations possibles ou sur les changements qu'ils aimeraient voir en lien avec la période de 10 minutes. Les réponses des élèves ont principalement porté sur l'accès aux outils numériques tels que les ordinateurs et les Chromebooks pendant la pause. Les élèves ont exprimé que l'accès à ces outils numériques est important pour leur travail, car la plupart de leurs travaux et projets sont réalisés sur ces appareils. Quelques élèves ont proposé l'idée de mettre un chronomètre au tableau pour permettre aux élèves de mieux gérer leur temps de travail pendant la pause. Enfin, certains élèves ont suggéré que la pause devrait être mieux planifiée ou qu'elle devrait être placée à la fin de la classe plutôt qu'au début.

CONCLUSION

Cette recherche étudie la possibilité d'introduire une période de travail personnel ou de lecture en début de cours, d'une durée de 5 à 10 minutes. Cette pratique est courante dans certaines classes et pourrait avoir des effets positifs sur les élèves, comme les aider à se concentrer, à se préparer mentalement pour le cours, à se familiariser avec le sujet du jour et à réduire leur stress. Cependant, certains enseignants peuvent se demander comment organiser cette période et comment gérer les distractions éventuelles, tandis que d'autres pourraient craindre que cela empiète sur le temps d'enseignement.

L'objectif de la recherche est d'évaluer les effets pour les élèves de l'instauration d'une telle période. Bien que la littérature scientifique ne documente pas directement cette pratique, elle est liée à d'autres stratégies de gestion de classe, comme les périodes de lecture obligatoire ou les périodes de travail personnel. Des études suggèrent que cette période peut aider les élèves issus de milieux défavorisés à combler l'écart avec leurs pairs plus favorisés en matière de lecture pour le plaisir. Elle peut également aider les élèves à développer des compétences d'apprentissage autorégulé et à réussir académiquement. Cependant, il y a aussi des limites à cette pratique, notamment le fait que certains élèves pourraient ne pas savoir quoi faire et que l'utilisation d'un ordinateur portable pendant cette période pourrait nuire à l'apprentissage des autres élèves.

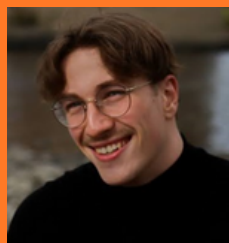
Cette étude a examiné l'impact d'une pause de travail personnel de 10 minutes en début de cours sur les élèves. Les résultats ont montré que beaucoup des élèves (47%) ont apprécié la pause et que seulement 5% des élèves la détestent, tandis que 29% des élèves étaient neutres. Les résultats ont également montré que la pause n'a pas eu d'impact significatif sur la concentration, la motivation, le niveau d'énergie ou la rétention d'information des élèves. Cependant, pour un nombre significatif d'élèves, la pause a été bénéfique pour réduire leur niveau de stress et d'anxiété, en particulier lors des évaluations. Les élèves ont utilisé la pause pour se reposer, réfléchir, étudier ou organiser leur horaire. Les résultats suggèrent que la pause peut être bénéfique pour la plupart des élèves, mais qu'il est important de prendre en compte les sentiments de tous les élèves pour maximiser l'efficacité de la pause. Les enseignants peuvent envisager d'adapter la pause en fonction des commentaires des élèves, ou de fournir des alternatives pour les élèves qui ne trouvent pas la pause bénéfique.

En bref, cette pratique professionnelle de gestion de classe gagne à être popularisée au sein des classes du premier cycle du secondaire. Elle comporte tout de même des limites couvertes par cette étude dont l'enseignant doit être averti pour que cette stratégie soit utilisée de manière optimale. La portée de cette étude s'arrête à la littérature scientifique sur laquelle elle s'appuie et à l'opinion d'un échantillon d'élèves. En revanche, une étude plus approfondie de cette pratique au sein du personnel enseignant du Québec pourrait déterminer tous les impacts que cette transition entre la pause et la période d'apprentissage peut avoir au sein d'une classe. Une

étude exhaustive pourrait permettre de revoir la structure journalière ainsi que le type d'horaire utilisé dans les écoles secondaires du Québec.

FÉLIX GRONDIN

enseignant d'univers social (histoire et géographie)



Pour une école secondaire avec des élèves autonomes... et non pas automatisés



PREMIÈRE EXPÉRIENCE IMPORTANTE ET PREMIER CONSTAT IMPORTANT

Lors de mon Stage IV, j'ai constaté que plusieurs de mes élèves du premier cycle du secondaire venaient souvent me poser des questions sur la démarche à suivre lors d'un travail ou d'une activité, aussi leurs questions étaient parfois très simples et démontraient qu'ils n'avaient pas cherché activement une réponse. Leurs questions cherchaient souvent à valider des consignes qui avaient déjà été nommées lors de la présentation de l'activité ou qui étaient expliquées dans le document du travail. Il semblait y avoir un certain manque d'initiative. En fait, certains élèves manquaient d'autonomie, ne prenaient pas le temps de chercher des réponses par eux même et abandonnaient très rapidement, dès les premiers obstacles. En discutant de ce problème avec mon enseignant associé ainsi que d'autres collègues, le constat fut que je n'étais pas le seul à avoir ce problème avec mes élèves. Ce manque d'autonomie était très présent chez les élèves du premier cycle. Ainsi, malgré la présence d'outils facilitant la réalisation de certaines parties du travail, plusieurs élèves se retrouvaient dépourvus face aux obstacles et préféraient demander l'aide de leur enseignant.

PROBLÉMATISATION

Le développement de l'autonomie est un des objectifs en éducation et il est souvent nommé dans la description des différentes compétences transversales (MELS, 2007). Il est important de favoriser l'autonomie chez les jeunes, car l'autonomie est un élément important dans le développement de leur vie adulte. En effet, l'autonomie est essentielle, notamment en permettant un développement personnel amenant l'individu à se constituer une identité qui lui est propre (Ramos, 2011). Son autonomie lui est essentielle pour ne pas tomber dans le piège du déterminisme social et avoir la capacité de choisir lui-même ses appartenances sociales grâce à ses connaissances et ses propres valeurs (Raab, 2016). Cette identité propre donne à l'individu des capacités essentielles de tout bon citoyen, comme la capacité à raisonner et réfléchir par lui-même et c'est pourquoi le développement de l'autonomie est un des objectifs du programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007 ; Bergeron et al. 2022). Le développement de l'autonomie est souvent nommé dans les descriptions des différentes compétences transversales, mais le gouvernement ne fournit pas de définition et encore moins de pratiques à adopter (MELS, 2007).

Il manque une documentation officielle de la part du ministère de l'Éducation pour aiguiller les enseignants dans les stratégies à adopter pour favoriser le développement de l'autonomie chez les élèves, alors qu'elles sont les stratégies qui permettent de favoriser le développement de l'autonomie chez les élèves du premier cycle du secondaire ?

L'objectif de cet article est d'évaluer les différentes stratégies employées par les enseignants pour favoriser l'autonomie des élèves et de comparer ces approches avec les retours/perceptions des élèves. Par la suite, il s'agit de prendre les stratégies employées par les enseignants, tout en tenant compte des retours en classe (chez les élèves et les enseignants) pour les comparer avec les stratégies et approches proposées dans la littérature scientifique. Cette démarche permettra aussi d'identifier si les enseignants ont tendance à adopter des habitudes et comportements néfastes pour le développement de l'autonomie des élèves.

COURT SURVOL DE LA LITTÉRATURE ET DE LA RECHERCHE

Bergeron et ses collègues (2022) ont constaté trois paradoxes dans le soutien à l'autonomie. Premièrement, il y a une attente envers les élèves à ce qu'ils fassent preuve d'autonomie, mais les conditions et occasions optimales au développement de leur autonomie sont rarement offertes. Deuxièmement, alors qu'il y a une volonté à soutenir l'autonomie, certaines approches sont évitées puisque les jeunes sont perçus comme pas suffisamment autonomes. Troisièmement, l'autonomie est perçue comme la capacité à reproduire la démarche de l'enseignant de façon individuelle. Or, cette approche place l'élève en situation de dépendance face à l'enseignant, puisque l'autonomie n'est pas la simple automatisation d'une démarche ou d'une routine, mais plutôt la capacité à agir par soi-même, selon sa propre volonté et avec ses propres motivations (APA, 2023 ; Raab, 2016). Ainsi, Reeve (2009) rejoint l'énoncé du second paradoxe et ajoute que les enseignants, pour plusieurs raisons (poids de la responsabilité, pratiques culturelles, manque de motivation, idées fausses ou croyances personnelles), ont tendance à adopter des attitudes autoritaires et contrôlantes, limitant le développement de l'autonomie des élèves. Pour favoriser le support à l'autonomie des élèves, Reeve (2009) propose cinq stratégies pour favoriser l'autonomie : (1) entretenir les ressources de motivations internes pour favoriser l'autonomie via une motivation intrinsèque, (2) donner des explications rationnelles justifiant la réalisation des exercices, (3) utiliser un langage informel et non contrôlant, (4) laisser suffisamment de temps pour la réalisation des autoapprentissage, (5) reconnaître et prendre en considération les retours et les expériences négatives des élèves. Pour favoriser le développement de l'autonomie, Gignac et ses collègues (2018) propose l'utilisation d'un plan de travail, une stratégie qui favorise l'autonomie des élèves en plus d'être bénéfique pour la gestion de classe de l'enseignant. Le plan de travail consiste à donner à ses élèves une liste ou encore une grille qui regroupe les activités qu'ils ont à réaliser dans un temps donné. Cette approche leur laisse alors le choix de l'ordre dans laquelle ils réalisent les activités, ce qui amène l'élève à être plus impliqué dans la réalisation de la tâche en plus de le responsabiliser dans la gestion de son temps. L'option de choisir l'ordre de la réalisation des activités implique les élèves dans leurs apprentissages, favorisant les facteurs de motivations internes. En plus de l'utilisation de certaines activités, le modèle de gestion de classe peut aussi être un catalyseur positif envers le développement de l'autonomie des élèves. Lanaris et Dumouchel (2020) avancent que l'utilisation d'une gestion de classe démocratique, en impliquant activement les jeunes dans la construction du climat de classe, favorisant le développement de l'autonomie. En transférant progressivement aux élèves la responsabilité de leur comportement et de leur apprentissage. Par ailleurs, Haerens et ses collègues (2017) ont trouvé que dans un contexte sportif, l'autonomie est favorisée dans un contexte peu contrôlant,

car les enseignants qui supportent fortement l'autonomie des jeunes, tout en ayant une approche peu contrôlante, favorisent le plus la motivation. En effet, une attitude contrôlante tend à rendre l'élève dépendant de l'enseignant et du cadre strict qu'il lui impose, il n'est pas à même de pouvoir expérimenter par lui-même et donc développer son autonomie (Raab, 2016). Durler (2014) souligne que le milieu scolaire impose un cadre qui peut, lui aussi, influencer le développement de l'autonomie chez les jeunes. L'école est donc un environnement qui, s'il est trop contrôlant, va lui aussi limiter l'autonomie des jeunes.



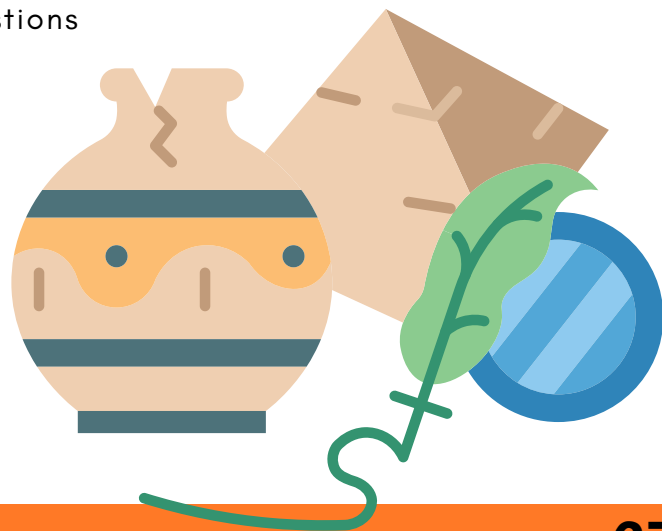
CADRE CONCEPTUEL

L'autonomie, concept central de cet article, est définie comme un état d'indépendance ou d'autodétermination d'un individu ou d'un groupe (APA, 2023). Il s'agit de la capacité à agir sur soi de façon volontaire et consciente, c'est le résultat du passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel (Raab, 2016). La théorie de l'autodétermination (TAD ou en SDT en anglais) se penche sur les types de motivations qui poussent les individus à agir ou à faire des choix (Lafrenière et al., 2011). On retrouve trois types de motivation ; la motivation extrinsèque, où l'individu s'exécute pour des raisons externes ou des motifs instrumentaux ; la motivation

intrinsèque où l'individu s'engage dans une activité par intérêt ou par plaisir ; l'amotivation qui est l'absence de motivation (CTREQ, 2019). Selon cette théorie, l'autonomie est la capacité d'un individu à agir par sa propre volonté (motivation intrinsèque) plutôt que par une pression ou des raisons externes (motivation extrinsèque) (APA, 2023). Or, comme expliqué précédemment, la majorité des enseignants ont une conception différente de l'autonomie, pour eux, l'autonomie est la capacité d'une personne à reproduire individuellement une démarche déjà créée (Bergeron et al., 2022). Cette conception de l'autonomie tend plutôt à se rapprocher à une automatisation d'une démarche ou d'une routine préétablie à l'intérieur d'un cadre strict, s'appuyant sur une motivation extrinsèque (Raab, 2016). Raab (2016) explique que ce modèle n'est pas propice au développement d'une réelle autonomie puisque l'élève dépend de l'enseignant et du cadre imposé, donc des sources de motivations externes, pour réaliser ses apprentissages. Or, une réelle autonomie émerge plutôt de la présence de sources de motivation intrinsèques. Il est important de développer des sources de motivation intrinsèque, puisque celles-ci comblent le besoin d'autonomie qui est l'un des trois besoins psychologiques fondamentaux avec le besoin de compétence et le besoin d'appartenance. L'autoapprentissage consiste à utiliser divers moyens d'apprentissages automatiques pour amener l'élève à développer et à assimiler diverses compétences via une approche pédagogique qui priorise l'individualisation de l'enseignement (Office québécois de la langue française, 1985).

MÉTHODOLOGIE

La collecte des données a été effectuée à l'hiver 2023 avec deux questionnaires, huit questions pour les enseignants et cinq pour les élèves. Les répondants sont composés de 74 élèves, réparties dans trois groupes d'*histoire et d'éducation à la citoyenneté* de deuxième secondaire, ainsi que les trois enseignants d'histoire et géographie de ces mêmes groupes. Tous les répondants proviennent de deux écoles situées dans la région de la Capitale-Nationale. Les deux questionnaires sont anonymes et ont été réalisés sur l'application *Google Form*. Pour faciliter la compréhension, les questions identifiées, « A » (par exemple 1A, 2A, 3A, etc.) sont les questions du questionnaire destiné aux élèves tandis que les questions identifiées « B » (par exemple 1B, 2B, 3B, etc.) sont les questions du questionnaire destiné aux enseignants. L'utilisation de deux questionnaires a pour but de comparer les perceptions des élèves à celles de leur enseignant. Les questions 1A et 1B ont comme objectif de comprendre quelle est la définition de l'autonomie selon les élèves (1A) et les enseignants (1B). Ensuite, les questions 2A, 2B et 3B portent sur le niveau d'autonomie perçue chez les élèves. Les questions 3A et 4B se penchent sur le niveau de contrôle des enseignants. Les questions 4A, 5B, 6B et 7B cherchent à identifier les activités et les stratégies qui favorisent ou qui nuisent au développement de l'autonomie des apprenants. Finalement, les questions 5A et 8B abordent la fréquence de la prise en compte des intérêts des élèves dans les activités en classes.



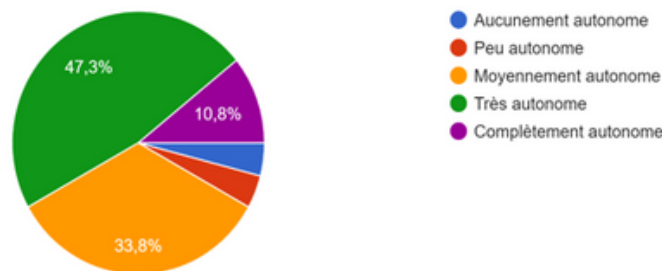
QUELQUES RÉSULTATS

À la question 1B « Pour vous, qu'est-ce qui caractérise un élève autonome ? », les réponses les plus fréquentes pour les enseignants sont « *la capacité à avoir son matériel en classe* » et « *la capacité à réaliser la tâche selon les exigences (respect des consignes, réalisation dans les temps demandés)* ». Ces réponses mettent en évidence le troisième paradoxe de l'autonomie selon Bergeron et ses collègues (2022), où l'autonomie, pour plusieurs enseignants, est la capacité à automatiser une routine ou une démarche préétablie par l'enseignant. Cette conception erronée de l'autonomie pourrait s'expliquer par l'absence d'une définition claire de ce concept dans les ressources pédagogiques gouvernementales (Bergeron et al., 2022). Fait intéressant, les réponses des élèves à la question 1A concordent aussi avec cette perception erronée. Selon les élèves, un élève autonome est un élève qui « *apporte son matériel en classe* », qui est « *capable de faire le travail demandé sans l'aide de l'enseignant* » et qui « *écoute les instructions* ». En comparant la perception qu'ont les enseignants de l'autonomie de leurs élèves (question 2B) avec la perception qu'ont les élèves de leur propre autonomie (question 2A), il apparaît que les élèves ont une perception plus favorable de leur autonomie. Comme l'illustre le diagramme circulaire 1, plus de 58 % des élèves se disent très autonome (47,3 %) ou complètement autonome (10,8 %).

Diagramme circulaire 1

Q.2: Comment évaluez-vous votre autonomie en classe ?

74 réponses

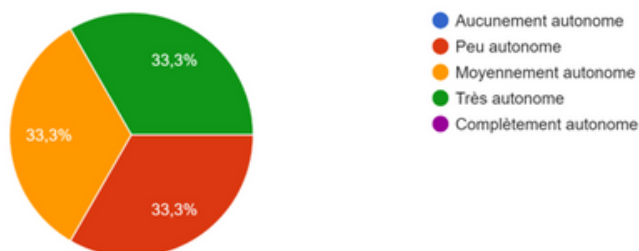


De son côté, le diagramme circulaire 2 montre plutôt que 66,6 % des enseignants perçoivent leurs élèves comme étant moyennement autonomes (33,3 %) ou peu autonomes (33,3 %). D'ailleurs, 66,6 % des enseignants ont répondu « non » à la question 3B « *Êtes-vous satisfait du niveau d'autonomie de vos élèves ?* ».

Diagramme circulaire 2

Q.2: Comment évaluez-vous l'autonomie de vos élèves ?

3 réponses



À la question 3A « *Considérez-vous votre enseignant comme étant contrôlant ?* », 44,6 % des élèves ont répondu *peu contrôlant* et 18,9 % des élèves ont répondu *aucunement contrôlant*. De leur côté, 66,7 % des enseignants se perçoivent comme étant *moyennement contrôlant* (question 4B). Les enseignants semblent donc plus critiques que leurs élèves envers leur attitude contrôlante. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants sont plus attentifs et conscients de leurs comportements contrôlants, car à la question 5B « *Selon vous, quelles sont les approches (attitude, comportement, gestion de classe, etc.) qui favorisent le moins l'autonomie chez les élèves ?* », tous les enseignants ont nommé l'importance d'éviter l'utilisation de comportements contrôlants. C'est d'ailleurs ce qui ressort de la recherche, notamment avec les travaux de Reeve (2009), Bergeron et ses collègues (2022) ainsi que Haerens et ses collègues (2017) qui ont démontré que les attitudes autoritaires et contrôlantes nuisent au développement de l'autonomie des élèves en les rendant dépendants des consignes et des exigences de l'enseignant comme source de motivation pour réaliser les apprentissages.

Parmi la variété de réponses à l'énoncé 4A « *Donne un ou plusieurs exemples d'activités/travaux/examens où tu te sens plus autonome.* », les termes « *examen/s* », « *exercices dans le cahier* » et « *activités seules* » ont été celles qui ont été nommées le plus souvent, avec 37 des 74 réponses. D'ailleurs, c'est le terme « *examen/s* » qui est revenu le plus souvent, se trouvant dans 19 des 74 réponses. Ce qui semble intéressant, c'est que la majorité de ces activités font référence à des activités individuelles et structurées. Dans cette optique, Gignac et ses collègues (2018) proposent l'utilisation d'un plan de travail pour favoriser l'autonomie des jeunes. Cette activité offre une structure tout en permettant aux élèves de faire des choix, limitant de la sorte le sentiment d'être dans un environnement contrôlant. Il s'avère aussi que la possibilité de choisir l'ordre de la réalisation des activités implique activement l'élève dans ses apprentissages, augmentant leur motivation interne (Gignac et al., 2018). Les enseignants semblent avoir le même constat puisque 66,7 % d'entre eux ont nommé l'utilisation d'un plan de travail à la question 6B comme une des activités qui favorise le plus l'autonomie chez les élèves.

À la question 7B, comme stratégie pour favoriser l'autonomie des élèves, deux des trois enseignants ont mentionné utiliser une approche démocratique et responsabilisante dans leur gestion de classe « *Utiliser une approche démocratique* » et « *[...] leur donner une place dans les choix pédagogiques* ». Cela rejoint les écrits de Durmouchel et Lanaris (2020) qui suggèrent l'adoption d'une gestion de classe responsabilisante et d'un climat démocratique pour permettre une meilleure responsabilisation des élèves en les impliquant activement dans le fonctionnement de la classe.

Pour la question 5A « *Trouves-tu que tes intérêts sont pris en compte lors des différentes activités en classe ?* », la réponse « *parfois* » a reçu le plus de votes avec 39,2 % des votes. Ce sont même 66,7 % des enseignants qui ont répondu « *parfois* » à la question 8B « *À quelle fréquence prenez-vous en compte les intérêts des élèves lors de la préparation des activités ou lors du choix des activités à réaliser ?* ». Cela semble entrer en opposition avec les réponses données à la question 4B, où les enseignants soulignaient l'importance qu'ils accordent à une gestion de classe responsabilisante et démocratique. Ainsi, l'intérêt des élèves et leur implication dans la gestion de classe sont fortement pris en compte tandis qu'elle ne l'est pas autant lorsqu'il s'agit de choisir

et préparer les activités. Or, la littérature scientifique est claire, tenir compte de l'intérêt des élèves dans les activités est un facteur important pour favoriser l'autonomie des élèves (Reeve, 2009 ; Bergeron et al., 2022). Cette discordance dans l'approche des enseignants pourrait en partie expliquer pourquoi les deux tiers des enseignants ont dit ne pas être satisfaits du niveau d'autonomie de leurs élèves à la question 3 B. Autrement dit, bien qu'une gestion de classe responsabilisante dans un climat de classe démocratique favorise l'autonomie, il faut aussi que les activités favorisent elles aussi l'autonomie, notamment en créant des sources de motivation interne chez les élèves (Reeve, 2009 ; Raab, 2016).

CONCLUSION

Cet article n'avait pas pour but de recenser l'entièreté des stratégies qui pourraient favoriser le développement de l'autonomie chez les élèves du premier cycle du secondaire, mais plutôt de présenter certaines stratégies qui pourraient. En effet, le nombre limité de participants, surtout chez les enseignants, ne permet pas d'avoir un portrait global de l'autonomie et de ses dynamiques chez les élèves du premier cycle du secondaire. Cependant, certaines problématiques ont été constatées et la recherche scientifique a permis de trouver et de proposer un certain nombre de solutions. L'un des principaux constats fut celui sur la conception erronée qu'ont les élèves et les enseignants à propos de la notion de l'autonomie. Alors que des enseignants se disent majoritairement insatisfaits du niveau d'autonomie de leurs élèves, leur définition du concept de l'autonomie se rapporte plutôt à la capacité de l'élève à automatiser une démarche ou une routine préétablie (Bergeron et al., 2022). Dans les faits, l'autonomie se rapporte plutôt à la capacité d'agir par soi-même via des facteurs de motivations internes. Cette motivation interne doit être développée par l'utilisation d'activités d'apprentissages qui sont à la fois structurantes et responsabilisantes. L'utilisation du plan de travail en classe est une solution qui donne aux élèves une structure dans les activités à réaliser, tout en offrant une liberté de choix aux élèves, ce qui augmente la motivation interne (Gignac et al., 2018). Le modèle de gestion de classe a lui aussi une influence sur le développement de l'autonomie. La gestion de classe responsabilisante, en impliquant les élèves dans le fonctionnement de la classe de façon démocratique, contribue à transférer progressivement aux élèves la responsabilité de leurs comportements et de leurs apprentissages (Durmouchel et Lanaris, 2020). En fait, tous les résultats semblent avancer l'importance d'impliquer activement les élèves dans leurs apprentissages, de les amener d'un rôle passif à un rôle actif. Après tout, l'éducation ne doit pas se limiter à l'acquisition simple de connaissances, mais est aussi un milieu propice à développer des habitudes et des intérêts qui bénéficieront aux élèves tout au long de leur vie.

MICHAEL LABRECQUE

enseignant d'univers social



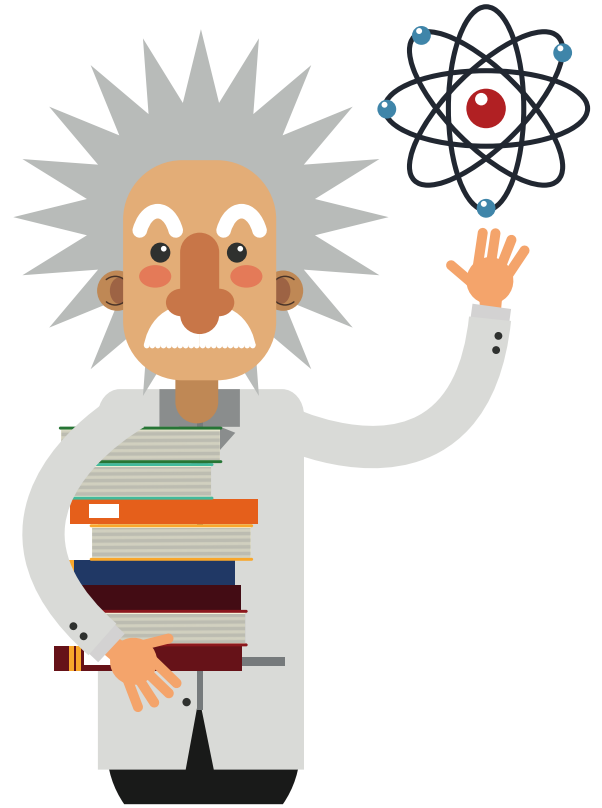


Faire de la différenciation pédagogique efficace... utopie ou réalité ?

Comment offrir aux élèves un cadre d'apprentissage flexible

UNE FINALITÉ ÉDUCATIVE COMMUNE

Albert Einstein a écrit que tout individu peut être un génie, mais que si vous jugez un poisson par sa capacité à grimper aux arbres, il passera sa vie entière persuadé qu'il est complètement stupide (Vignault, 2017). Vignault reprend ainsi la pensée imagée du principe d'équité. De même, la finalité de l'éducation repose sur un ensemble d'intervenants et d'élèves impliqués dans une soif commune de prodiguer et de s'enrichir de connaissances. Pour ce faire, le concept de différenciation pédagogique revêt un caractère essentiel dans l'objectif commun de permettre à chaque élève d'exploiter tout son potentiel. La question s'impose dès lors : comment faire de la différenciation pédagogique efficace ? Une problématique qui m'a interpellée dès les débuts de mon stage final en enseignement. Quel défi pour un nouvel enseignant que celui d'engager chaque élève, quelles que soient ses forces et ses faiblesses, dans une démarche d'apprentissage fructueuse et active. Par le biais des avis des différents intervenants scolaires, chercheurs, experts et auteurs sur le sujet, nous tenterons de démystifier le concept de différenciation pédagogique lui-même, en délimitant les éléments qui en font partie ainsi qu'en consultant les différents intervenants en milieu scolaire. Ces derniers, témoins privilégiés de la nécessité d'une différenciation pédagogique, proposeront différents moyens de faire de la flexibilité pédagogique efficace.



LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

UN CONCEPT NÉ D'UNE PROBLÉMATIQUE

Comment offrir aux élèves un cadre d'apprentissage flexible ? Un nouvel enseignant est rapidement confronté au défi de différencier sa pédagogie selon la progression propre à chaque élève. Dans leur article collaboratif *La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques*, les autrices Bolduc et Van Neste comparent la différenciation pédagogique à « de la haute voltige pour des enseignants de haut calibre » (Bolduc et van Neste, 2002, p. 25). Est-il utopique ou réaliste, alors, d'aspirer à faire de la différenciation pédagogique efficace ?

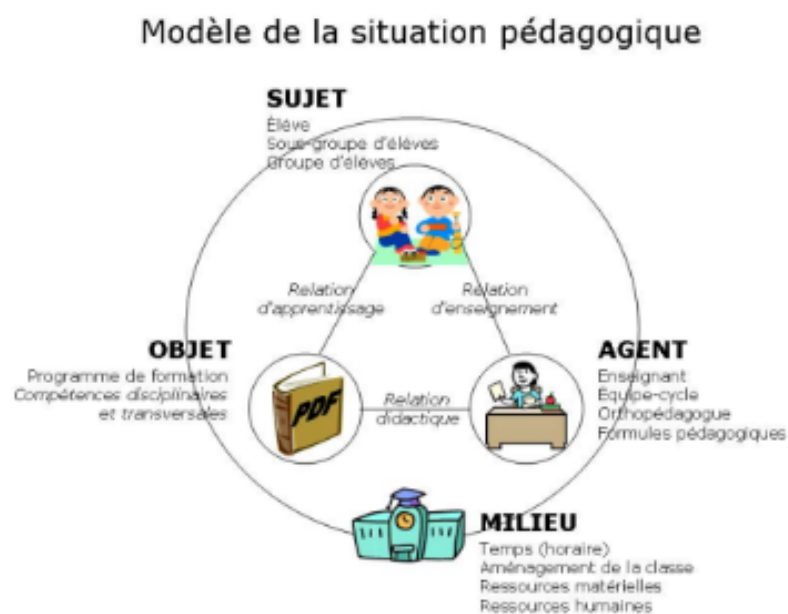
Dans *Pour tenir compte de chacun: la différenciation pédagogique*, Marie-Hélène Guay, en collaboration avec Guylaine Legault et Caroline Germain, affirme que jusqu'aux années soixante-dix, les élèves étaient catalogués selon deux catégories, soit ceux doués et nés pour réussir, soit ceux non doués et voués à échouer (Guay et al., 2006, p.1). Triste constat que les recherches de Benjamin Bloom sont venues réfuter en affirmant qu'une très grande majorité d'élèves peut aspirer à réussir si l'enseignant « ajuste ses formules pédagogiques et l'environnement d'apprentissage en tenant compte de leurs préalables et caractéristiques au regard d'un objet d'apprentissage particulier » (Guay et al., 2006, p.1). La différenciation en éducation semble donc, selon les auteurs, possible.

C'est d'abord sous le joug de Louis Legrand, pédagogue français des années 1920, que le concept de différenciation pédagogique apparaît. Legrand propose de créer des conditions pédagogiques adaptées à la réalité et aux différents publics (Langouet, 1987, p.90). En 1976, Benjamin Bloom donne suite aux idées de Legrand et met de l'avant l'apprentissage par maîtrise, c'est-à-dire l'idée que, quels que soient les niveaux d'intelligence et de motivation des élèves, la maîtrise des apprentissages antérieurs est garante du succès des apprentissages futurs (Landry et Richard, 2002, p.159). Ainsi, selon Bloom, les apprentissages de l'élève seront plus significatifs s'il y a eu une réelle consolidation des acquis d'abord. Dès lors, les recherches de Bloom se sont consacrées à identifier des solutions pour - à l'instar de l'analogie d'Einstein - permettre à tous les élèves de réussir. Ainsi se dessine la différenciation pédagogique dans le système éducatif.

QU'ENTEND-ON PAR DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE?

Différents synonymes de différenciation pédagogique sont utilisés: pédagogie différenciée, différenciation de l'enseignement, flexibilité pédagogique, enseignement différencié ou encore différenciation des apprentissages. La définition, elle, varie selon chacun. Guay, Legault et Germain (2005) en proposent une qui s'appuie sur le modèle de Legendre. Comme illustré à la figure 1 ci-bas, Legendre place l'élève-sujet en position d'acquisition d'un objet d'apprentissage sous la responsabilité d'un agent-enseignant qui, lui, utilise différentes formules pédagogiques et tient compte du milieu dans lequel il agit (Guay et al., 2006, p.1).

Figure 1. Le modèle de Guay, Legault et Germain se base sur celui de Legendre. Ce dernier définit le rôle de chaque individu par rapport à son milieu.



Guay, Legault et Germain (2005) adoptent cette vision de la différenciation pédagogique. En effet, pour les autrices, l'agent-enseignant de Legendre est un pédagogue qui, par des formules et des interventions diversifiées et après avoir consolidé de solides connaissances, harmonise le programme en tenant compte des caractéristiques des élèves et de l'environnement d'apprentissage (Guay et al., 2006, p.1). Cette action d'harmonisation des différents éléments (pédagogue, élèves, programme, environnement) correspond à la différenciation pédagogique.

Quant à Bolduc et VanNeste, elles définissent la différenciation pédagogique comme une philosophie qui repose sur six postulats éducatifs, dont le climat de communauté créé par l'école qui rend l'apprentissage plus efficace, la nécessité d'un accompagnement des élèves par un adulte afin de leur offrir un cadre dénué d'insécurité et le rôle essentiel de l'école pour maximiser le potentiel des élèves (Bolduc et van Neste, 2002, p. 25). En outre, les autrices comparent, dans une classe différenciée, l'enseignant à un architecte des dispositifs d'apprentissage. Ce dernier fait des choix qui contribuent à la construction des apprentissages des apprenants. Il s'agit donc d'une manière d'optimiser l'enseignement en continu.

Dans l'entretien vidéo *Differentiation and the brain, a discussion with Carol Ann Tomlinson*, Carol Ann Tomlinson, une autrice de plusieurs ouvrages sur la pédagogie différenciée, affirme que cette dernière est une vision globale que l'enseignant a de ce qu'il aimerait que son travail soit, c'est-à-dire une classe dans laquelle chaque élève progresse, d'une manière qui fonctionne pour lui ou elle (Hawker Bronwlow Education, 2013, 1:07). Le curriculum, d'une part, pose les assises des contenus à enseigner et la pédagogie différenciée est la vision mise en œuvre de l'enseignant.

Ainsi, la définition de différenciation pédagogique fait consensus quant au point suivant : elle implique autant l'élève que le programme, l'enseignant et le milieu afin de maximiser la réussite de l'élève au niveau académique.

LE CADRE CONCEPTUEL DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Divers concepts sont une partie intrinsèque de la différenciation pédagogique. D'une part, l'engagement des intervenants en milieu scolaire désigne la dévotion des divers acteurs en éducation : les enseignants, les psychoéducateurs, les orthopédagogues, les conseillers pédagogiques, les professionnels de la pédagogie (autant au primaire qu'au secondaire), les techniciens en éducation spécialisée, les psychologues et tous les membres du personnel d'une école qui contribuent au cheminement scolaire harmonieux des élèves.

L'utilisation du numérique, également, doit être soulignée, puisqu'il occupe une place importante. Il désigne tout appareil permettant de transmettre, reproduire ou afficher, par exemple, des informations. Cet appareil peut être une tablette ou un tableau interactif.


La métacognition occupe également une place non négligeable dans la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique efficace. Cette métacognition, telle que définie par Lise Saint-Pierre dans *La métacognition, qu'en est-il*, représente la prise de conscience, par l'apprenant, de ses propres processus cognitifs, de la connaissance qu'il possède de ses pensées, ainsi que la régulation de son propre fonctionnement cognitif (Saint-Pierre, 1994, p. 541).

LA MISE EN ŒUVRE D'UNE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE EFFICACE

SELON LES ACTEURS ET AUTEURS DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Puisqu'ils sont directement concernés par la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique, un sondage auquel 200 intervenants de toutes sortes, autant au primaire qu'au secondaire, ont répondu (dont 82 % sont des enseignants) a mis en évidence des données pertinentes sur le sujet. Ce sondage a été partagé sur différents groupes de médias sociaux dédiés à des travailleurs du domaine de l'enseignement. Il a également été rempli par plusieurs membres du personnel d'une école secondaire publique mixte de la région de Québec. Une seconde version sur le même sujet, mais celle-là à l'intention des élèves, a été remplie par un groupe de 24 élèves de deuxième cycle du secondaire.

Parmi les répondants du sondage pour intervenants en milieu scolaire, 35,5 % des répondants travaillent en milieu scolaire depuis entre 11 ans et 20 ans et 38,5 % depuis plus de 20 ans. Une majorité de répondants (94,5 %) ont affirmé être familiers avec le concept de différenciation pédagogique, comparativement à 5,5 % qui sont plus ou moins familiers. Cependant, questionnés sur la faisabilité de sa mise en œuvre, 93 répondants jugent que la différenciation est réalisable, mais pas dans le contexte actuel, comparativement à 86 pour qui elle est tout à fait réalisable et 17 dénoncent plutôt le caractère utopique d'un tel concept. La figure 2 ci-bas illustre la majorité de répondants croyant au caractère réalisable de la différenciation pédagogique.

4. La mise en œuvre d'une différenciation pédagogique en classe est...(vous pouvez cocher plus d'une réponse) 
200 réponses

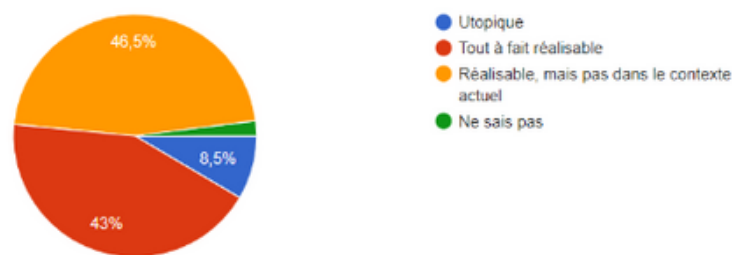


Figure 2. La majorité des répondants (46,5%) croient la mise en œuvre réalisable, mais pas à l'heure actuelle.

Interrogé sur le sujet, un enseignant de quatrième secondaire d'une école de la région de Québec a ajouté que l'augmentation, année après année, du nombre d'élèves dans un groupe faisait en sorte que l'enseignant, malgré son bon vouloir, manquait cruellement de temps à consacrer à chacun et à pallier les difficultés dès qu'elles surviennent pour chaque élève.

Comment, alors, faire de la différenciation pédagogique efficace ? Comment un enseignant, par exemple, peut-il s'assurer que chacun de ses trente élèves progresse ? Que chaque élève demeure engagé et que les apprentissages qu'il réalise sont significatifs ? Voilà le sujet d'intérêt sur lequel

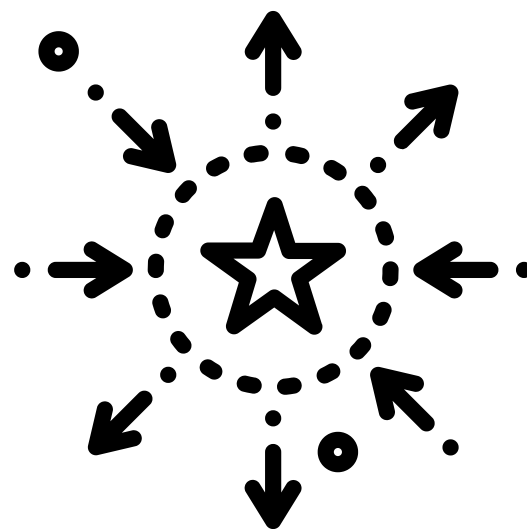
les questions posées ont porté. Plusieurs réponses sont venues appuyer l'enseignant précité, affirmant qu'il faudrait moins d'élèves par classe, ou minimalement plus de ressources humaines et matérielles. Le temps est la réponse qui revient le plus souvent, suivie de près par les ressources qui devraient être plus nombreuses. En effet, les répondants déplorent le manque de temps afin d'apporter un soutien significatif et individualisé à chaque élève. Le soutien en classe, les aides à la planification, l'espace physique plus important et des groupes plus homogènes sont d'autres réponses fréquentes. Une enseignante a ajouté qu'il faut des moments d'enseignement individualisé, par exemple dans le cadre d'un plan de travail autonome, afin d'adapter et de suivre le rythme de chacun. Plusieurs répondants ont également soulevé le même point : il faut travailler en fonction des besoins des élèves, non pas en fonction d'un programme uniquement. En tenant compte du curriculum, certes, mais en l'adaptant afin que chacun progresse de manière autonome et, surtout, en maîtrisant bien chaque acquis.

Le sondage auprès de 200 répondants des niveaux primaire et secondaire confondus a également offert les réponses suivantes: il faut faire mieux avec moins, avoir des questionnaires avec un degré de difficulté différent, faire des interventions de niveau intensifiées et efficaces selon le modèle RAI (réponse à l'intervention), travailler en équipe avec d'autres enseignants et des T.E.S., limiter le magistral et, par rapport aux élèves du primaire, travailler en plan de travail. En outre, faire preuve de patience et d'ouverture d'esprit ainsi qu'accepter l'aide de professionnels ont été des éléments récurrents dans les réponses.

Carol Ann Tomlinson, dans l'entretien vidéo *Differentiation and the brain, a discussion with Carol Ann Tomlinson*, affirme que la pédagogie différenciée n'a rien de particulièrement difficile. C'est plutôt de perdre notre habitude d'enseigner de la même manière que celle que nos enseignants avaient qui est difficile (Hawker Bronflow Éducation, 2013). L'important dans la mise en œuvre de la pédagogie différenciée est, selon Tomlinson, que l'élève sache pourquoi il fait ce qu'il fait (Hawker Bronflow Education, 2013, 1:48).

Bolduc et Van Neste, quant à elles, comparent la différenciation à un long marathon qui demande un certain entraînement de la part de l'enseignant. À cette fin, elles recommandent de « commencer par ajuster la visée d'apprentissage au besoin d'un seul élève » (Bolduc et Van Neste, 2002, p. 27) afin d'éviter la surcharge et un possible découragement.

Guay, Legault et Germain proposent un modèle en continuum entre variation et adaptation (Guay et al., 2006, p.1). D'une part, la variation implique que l'enseignant, se basant sur les connaissances et caractéristiques de ses élèves, varie ses formules pédagogiques et le matériel utilisé. Il est alors question de flexibilité pédagogique. D'autre part, l'adaptation correspond à une équipe multidisciplinaire qui adapte ses interventions pédagogiques aux besoins et caractéristiques d'un seul élève. Les deux formules s'équivalent, selon les autrices, car elles favorisent toutes deux l'apprentissage.



LES OUTILS ESSENTIELS POUR Y PARVENIR

Le numérique semble faire consensus lorsqu'il est question des outils dont élèves et enseignants ont besoin pour progresser de manière différenciée, positive et continue. En effet, les ordinateurs et tableaux interactifs sont des impératifs pour l'enseignant, tout comme les tablettes le sont pour chaque élève. Les répondants au sondage ont aussi mentionné les plans de travail, la diversité du matériel (exercices, cahiers, ateliers de manipulation, matériel sensoriel, entre autres) et une évaluation des connaissances, forces et défis des élèves. Quinze pour cent des répondants ont ajouté que des formations sur la pédagogie différenciée outilleraient les enseignants.

Concrètement, les répondants suggèrent que chaque élève dispose d'une tablette ou d'un ordinateur portable, que des projets collaboratifs entre élèves soient proposés en utilisant ces appareils et que l'enseignant partage des banques d'activités aux élèves selon leur facilité et leur rapidité à réaliser les tâches. En outre, des plans de travail partagés numériquement aux élèves leur permettront de demeurer actifs dans leurs apprentissages, qu'ils soient au primaire, au secondaire ou à la formation générale aux adultes.

Guay, Legault et Germain précisent qu'avant toute démarche de mise en œuvre d'une différenciation pédagogique, une évaluation diagnostique est nécessaire. Cette dernière permet d'identifier trois éléments : les éléments positifs, les éléments négatifs ainsi que les apprentissages à consolider et, enfin, ceux à corriger. Cette évaluation préliminaire s'effectue par le biais de questionnaires, d'observations ou d'enregistrements sonores. Selon les autrices, cette évaluation « donne des appuis pour évaluer, au terme d'une démarche de différenciation pédagogique, l'impact de ses actions sur la réussite des élèves » (Guay et al., 2006, p. 3).

Pour Grangeat, dans *La métacognition, une clé pour des apprentissages scolaires réussis*, la métacognition se révèle également un outil indispensable en éducation :

Mais l'acceptation de la métacognition que nous avons défendue et les procédures pédagogiques qui en découlent semblent constituer un véritable levier pour sortir les pratiques pédagogiques actuelles de leur dramatique propension à demeurer immuablement uniformes et à exclure toute différence (Grangeat, 1997, p. 171).

La métacognition développe l'autonomie des élèves, qui progressent ensuite dans les apprentissages à leur rythme avec le soutien de l'enseignant. Dans la pratique, afin de travailler la métacognition, l'enseignant peut poser des questions aux élèves sur les stratégies qu'ils utilisent pour corriger une phrase, par exemple. Les élèves peuvent également tenir un journal de bord de leurs apprentissages. L'enseignant est encouragé à faire réfléchir les élèves grâce à des questions à développement plutôt que des choix de réponses. La prise de conscience est essentielle dans la construction de savoirs. Elle « permet aux élèves d'apprécier leur compétence à pouvoir construire des connaissances et le plaisir qu'ils peuvent éprouver à apprendre » (Bourgeois, 1998, p. 423).

DES EXEMPLES DE MISE EN ŒUVRE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE EFFICACE

Le ministère de l'Éducation propose divers exemples de flexibilité pédagogique, selon plusieurs objets de différenciation : contenus, processus, structures et productions (Ministère de l'Éducation, 2021, p. 1). Notamment, relativement aux contenus, le ministère propose de ne cibler qu'une composante d'une compétence à développer ou de considérer les champs d'intérêt de l'élève lors des situations d'apprentissage. Pour l'élève, le ministère propose d'offrir de l'étayage à un pair et de modéliser un processus devant d'autres élèves, entre autres. En ce qui concerne les structures, l'outil ministériel propose de varier les aménagements en classe en cours d'année et de mettre en place des routines, des centres d'apprentissage ou des ateliers (Ministère de l'Éducation, 2021, p. 3).

Concrètement, en classe de français, par exemple, l'enseignant peut offrir sa rétroaction soit par écrit, à l'oral ou à l'aide d'outils numériques. Il peut offrir aux élèves d'exécuter les tâches selon un plan de travail, mais dans un ordre au choix de l'élève. Une autre manière de différencier pédagogiquement en classe de français est de présenter une tâche d'écriture aux élèves avec des variantes; par exemple, un élève peut faire une critique de l'œuvre, un autre élève se mettre dans la peau d'un personnage et inventer une suite, un autre comparer le roman à une autre lecture, etc. Ainsi, l'élève relève le défi qu'il souhaite, ce qui augmente sa motivation et son engagement dans la tâche demandée.

Les intervenants en milieu scolaire interrogés par le biais du sondage sur la différenciation pédagogique ont apporté d'autres éléments de réponse sur la manière d'exploiter la différenciation de manière efficace. Entre autres : des dyades de lecture, des choix de sujets lors d'une situation d'écriture et des exercices de niveaux de difficulté différents. En outre, plusieurs répondants mentionnent les projets personnels ainsi que le coenseignement. Sur ce point, dans *Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique?*, l'auteur cite l'avantage de cette approche, soit « la mise en œuvre de portfolios, d'évaluations systématiques en lecture, etc. (que les enseignants n'utilisaient pas lorsqu'ils enseignaient en solitaire) » (Tremblay, 2015, p. 40).





UNE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE POSSIBLE

Dans *La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques*, Bolduc et VanNeste affirment « qu'en réalité, par rapport à la différenciation, l'enseignant se trouve devant un vaste chantier où les dispositifs ne seront jamais tous trouvés » (Bolduc et VanNeste, 2003, p. 26). Cependant, par une meilleure connaissance du concept et une concertation des différents intervenants du milieu, il appert que différents moyens peuvent être mis en place et différents outils utilisés afin de faire de la différenciation pédagogique de manière efficace. L'utilisation du numérique, les plans de travail, le coenseignement, la métacognition, entre autres, favorisent le succès de la différenciation. En outre, ces divers éléments permettent d'éviter, à l'instar de réponses obtenues d'élèves, de « tomber dans l'ennui et perdre son temps ». Il n'est donc pas utopique de croire que la différenciation pédagogique est réalisable. C'est en se familiarisant avec le concept, ses avantages et en mettant en œuvre les outils et exemples proposés que, de concert, intervenants en milieu scolaire et élèves chemineront avec succès. Et que, quelles que soient les forces ou les faiblesses de l'élève, les propos d'Einstein prendront tout leur sens.

ELISE LECLERC

enseignante de français



Les perspectives d'élève sur la coopération en classe

INTRODUCTION

Les visées du programme de formation au secondaire comprennent des compétences transversales d'ordre personnel et social comme « coopérer » et « actualiser son potentiel ». De plus, il comprend une compétence de l'ordre de la communication, soit « communiquer de façon appropriée ». Ces prescriptions du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) demandent donc aux enseignants de mobiliser des méthodes pédagogiques comme le travail coopératif afin de former de futurs citoyens en mesure de coopérer socialement. Lors de mes expériences de stages, j'ai remarqué une certaine réticence des enseignants à utiliser les travaux coopératifs en classe. Pourtant, la littérature scientifique montre de nombreux bénéfices pour le développement académique des élèves à l'utilisation de cette méthode pédagogique. En tant qu'enseignant, il est donc pertinent de documenter la perception des élèves sur l'implantation du travail coopératif comme méthode pédagogique et les répercussions dans leurs parcours scolaires ainsi que dans leur développement personnel et scolaire. Cette recherche permettra de mettre les bases sur les bénéfices et les défis de l'utilisation de cette méthode.

PROBLÉMATISATION

Le travail coopératif, plus communément appelé travail d'équipe, présente plusieurs défis pour les enseignants dans un contexte pédagogique. Ainsi, les enseignants peuvent présenter une certaine réticence à son utilisation. Les enseignants sont tenus d'adapter l'enseignement effectué en fonction des besoins des élèves. Dans le cas du travail coopératif, il peut être difficile pour les enseignants d'interpréter la perception des élèves en analysant leur comportement, leur implication et leur rendement scolaire. Cette incompréhension crée un clivage dans la perception des enseignants et l'évaluation de la pertinence de cette méthode pédagogique, ses méthodes d'implantation en classe et ses conséquences sur le développement personnel et scolaire des élèves. Cette situation provoque un écueil à répondre au besoin réel de rendre les générations futures capables de coopérer de manière adéquate dans leurs futurs projets scolaires ou professionnels. En classe, elle se témoigne par plusieurs comportements observés. Certains enseignants vont abandonner le travail coopératif par peur de perdre du temps d'apprentissage en classe. D'autres préfèrent limiter leur utilisation du travail coopératif dans les évaluations par projets. Il est aussi possible d'effectuer les exercices de construction de savoir avec le travail coopératif. Il reste à savoir comment ces utilisations sont perçues et quelles portées elles peuvent avoir sur le développement de l'élève selon eux.

La question suivante est donc au cœur de mon analyse : Comment les élèves de 5e secondaire perçoivent-ils la pertinence de la compétence transversale coopérer et sa mise en œuvre dans leur parcours scolaire ?

Au cours des dernières années, des chercheurs ont porté leur attention sur le thème du travail coopératif et en brossent un portrait nuancé. Le travail coopératif permet aux élèves d'améliorer leur performance scolaire à l'aide de l'implication positive soutenue de l'équipe-école (Connac, 2018). La méthode de travail coopératif permet une augmentation de la motivation scolaire, de l'estime de soi et de l'effort fourni en classe en plus de diminuer les agressions verbales commises envers les pairs et d'augmenter la présence de comportements prosociaux (Plante, 2012). Cependant, certains obstacles comme le manque d'habileté à travailler en équipe, « Free-rider » (élève qui parasite les travaux d'équipe sans y participer), le statut de compétence et les amitiés peuvent entraver la réalisation des objectifs du travail coopératif (Le et al., 2016). D'autres chercheurs ont tenté de trouver les modes d'implantation de travaux coopératifs efficaces. Des dispositifs instrumentés par les technologies de l'information comme un ordinateur et un tableau projecteur permettent d'organiser les tâches des élèves et développer leur capacité à utiliser des stratégies de travail efficaces et adaptées en fonction de leurs pairs (Alchehri, 2015). Il est important en tant qu'enseignant d'être attentif aux défis que propose la réalisation des travaux coopératifs pour l'enseignant et les élèves participants. En effet, il est pertinent de développer des stratégies pour outiller les élèves avant de les lancer dans la réalisation du travail coopératif. L'enseignant peut donner des directives et des objectifs clairs et dans la zone proximale de développement des élèves, en plus d'effectuer des rétroactions positives individuelles et en sous-groupe (Ousman et al., 2011).

CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel permet de comprendre le vocabulaire utilisé tout au long de cette recherche. Les définitions présentées ci-dessous ont influencé les questions et les réponses présentées dans cet article. De plus, ce cadre permet de placer les bases de l'analyse effectuée dans le cadre de cette recherche.

QU'EST-CE QU'UN TRAVAIL COOPÉRATIF ?

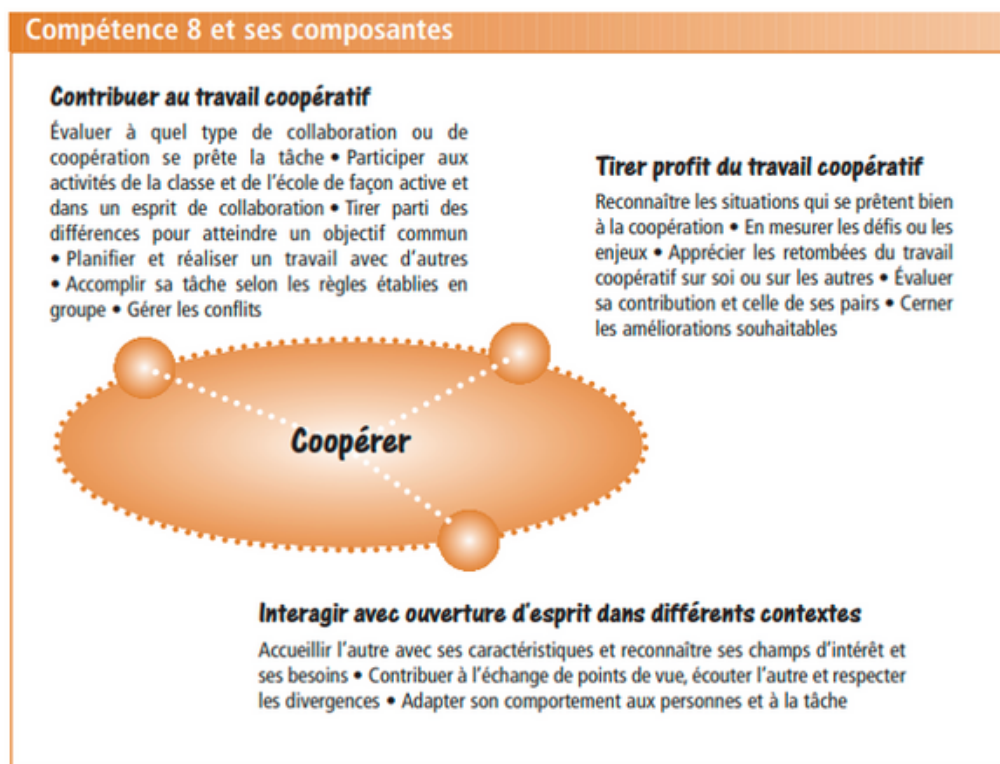
Le travail coopératif se définit comme une méthode pédagogique qui demande de mobiliser des habiletés différentes de l'enseignement magistral. Elle propose une organisation du travail en classe qui demande à l'élève de participer activement à la réalisation de la tâche, en équipe avec ses pairs. Dans cette organisation de classe socioconstructiviste, les élèves sont amenés à développer, consolider et valider des connaissances, des savoirs et des compétences en lien avec la tâche à réaliser. De plus, ils développent des habiletés sociales en collaboration avec leurs coéquipiers dans un contexte d'apprentissage. Les philosophes et psychologues comme Jean Piaget, John Dewey et Lev Vygotski avancent que l'apprentissage des élèves serait plus efficace lors de l'utilisation de cette méthode. En effet, cette méthode est intimement liée à la littérature scientifique sur l'apprentissage collaboratif. Cependant, le travail collaboratif demande de porter attention à cinq facteurs principaux : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les habiletés sociales ou coopératives et les processus de groupe (Slavin et al., 2003). Tous ces facteurs permettent à l'enseignant de piloter la situation d'enseignement-apprentissage. L'utilisation du terme travail coopératif permet de mieux cibler l'ensemble des tâches effectuées en sous-groupe comme les séquences d'apprentissages et les séquences d'évaluations.

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES : COOPÉRER

Depuis la publication du Programme de formation de l'école québécoise, le rôle du système d'éducation est de favoriser la socialisation et l'apprentissage du vivre ensemble dans un monde pluraliste (Ministère de l'Éducation, 2006). L'évaluation du cheminement des élèves vers cette finalité se fait dans chaque matière à l'aide de compétences disciplinaires. Cependant, certaines compétences ne sauraient se limiter à une seule discipline ou matière scolaire. Il y a donc des compétences transversales qui vont transcender les demandes de chaque matière et qui proposent à l'élève de se développer de manière constante dans la mise en action de comportements observables. Le caractère dynamique entre les compétences transversales fait en sorte qu'elles sont complémentaires les unes par rapport aux autres. Dans le cadre de cette recherche, j'ai ciblé la compétence transversale coopérer, qui comprend les composantes présentées dans la figure 1 : interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes, contribuer au travail collectif et évaluer sa participation au travail coopératif.

Figure 1

Compétence transversale coopérer



MÉTHODOLOGIE

Cette étude a été effectuée à l'aide d'un questionnaire comportant huit questions et a été réalisée sur *Google Forms*, présentant des questions qualificatives offrant des choix de réponses linéaires passant de 1 à 5, (1) représentant «Pas du tout», (2) «Faiblement», (3) «Moyennement», (4) «Fortement» et (5) «Absolument». Ainsi, il sera possible de recueillir les informations nécessaires à l'analyse des perceptions des élèves en ce qui concerne les travaux coopératifs et les répercussions de cette méthode pédagogique sur leurs parcours scolaires.

Le questionnaire a été rempli par 118 élèves de 5e secondaire dans une école privée de la région de Québec. J'ai prévu des rencontres d'environ 15 minutes en groupe classe durant les heures de cours afin de recueillir un maximum d'informations et de permettre à tous les élèves présents de remplir le questionnaire.

Les résultats obtenus à la suite de l'analyse des questionnaires sont comparés à la littérature scientifique spécifique à chaque question. L'analyse présente aussi l'opinion d'enseignants et d'enseignantes de la même école, récoltée de manière informelle lors des multiples rencontres durant les périodes de pause du midi et celles entre les cours. Cette analyse comparative permet de témoigner de la présence ou non de perceptions différentes au sujet des travaux coopératifs. Les questions incluses dans le questionnaire permettent de traiter de plusieurs sujets comme : l'appréciation du travail coopératif, la pertinence pour l'apprentissage, la pertinence pour l'évaluation, la corrélation avec la performance scolaire, les stratégies d'implantation avec les appareils technologiques, le rôle de l'enseignant et la matière la plus propice pour les travaux coopératifs.

RÉSULTATS

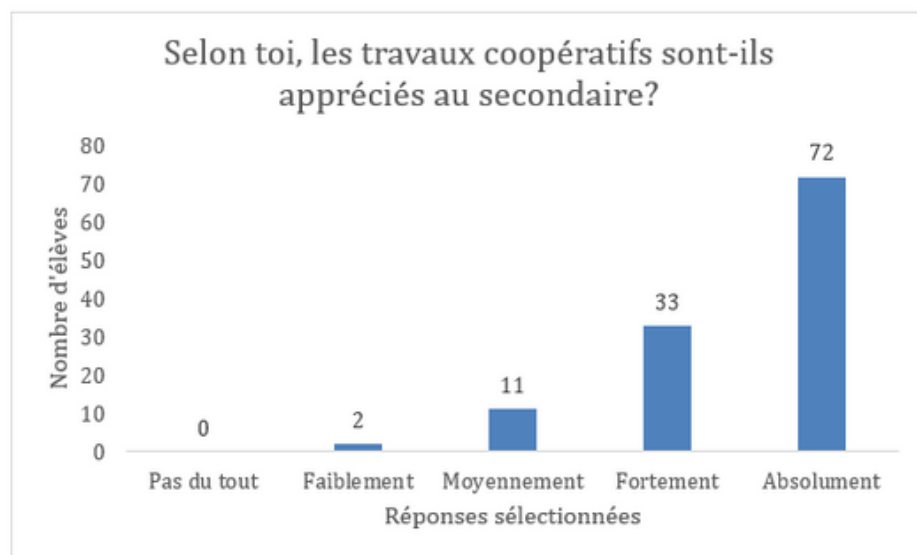
Suivant les objectifs de cette recherche, l'analyse des résultats permet d'identifier des liens entre la littérature scientifique et les réponses obtenues des sujets sur leur perception du travail coopératif en classe. L'analyse des résultats cible chaque question puisqu'elles tentent de mettre en lumière certains thèmes particuliers en lien avec la littérature scientifique.

QUESTION 1 : SELON TOI, LES TRAVAUX COOPÉRATIFS SONT-ILS APPRÉCIÉS AU SECONDAIRE ?

Elle a l'intention de révéler les sentiments des élèves lors des travaux coopératifs. Cette question permet de cibler les perceptions de base des élèves quant à ces travaux. L'analyse s'en trouverait beaucoup plus révélatrice sur les enjeux du travail coopératif en fonction de la perception de l'élève. Cependant, dans le cadre de cette recherche, selon les résultats présentés dans la figure 2, on peut remarquer qu'une forte majorité des élèves croient que leurs camarades apprécient le travail coopératif en général.

Figure 2

Résultats à la question 1

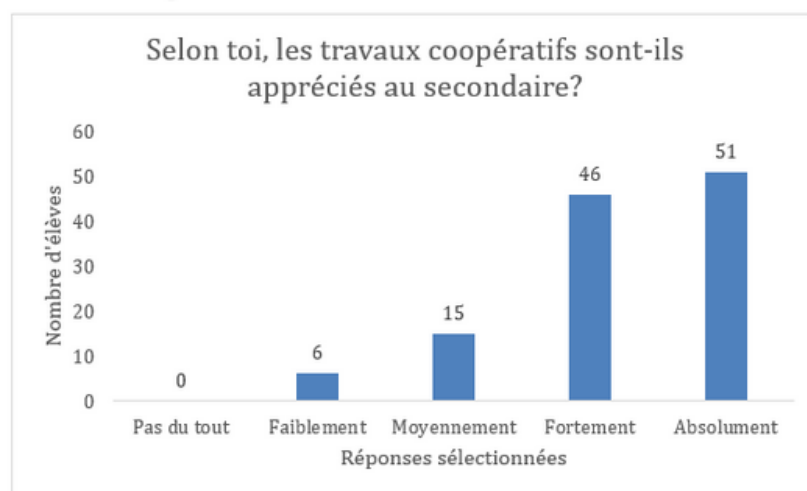


QUESTION 2 : SELON TOI, LES TRAVAUX COOPÉRATIFS SONT-ILS PERTINENTS POUR ACQUÉRIR DES APPRENTISSAGES ?

Cette question témoigne de la capacité des élèves à avoir un regard critique sur les apprentissages faits lors de travaux coopératifs. Selon les résultats présentés dans la figure 3, les sujets sont une majorité à croire qu'ils sont en mesure d'acquérir des connaissances lorsque l'enseignant leur propose cette méthode pédagogique. Ce sentiment d'accomplissement de soi, de reconnaissance des acquis et voire de productivité est en lien avec la littérature scientifique qui stipule une augmentation de l'accomplissement de soi lors de l'utilisation de travaux coopératifs (Plante, 2012). L'opinion des enseignants expérimentés de l'école reste somme toute mitigée à ce sujet. Il y a six enseignants questionnés sur huit qui croient que les travaux coopératifs sont moyennement propices à l'acquisition de connaissance chez les élèves. Cette question révèle donc le premier point de différenciation entre les deux groupes à l'étude.

Figure 3

Résultats à la question 2

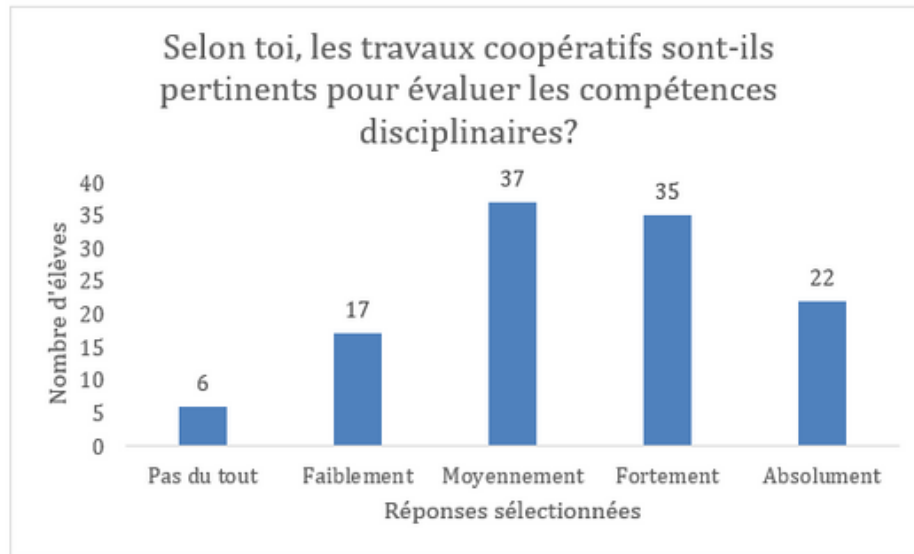


QUESTION 3 : SELON TOI, LES TRAVAUX COOPÉRATIFS SONT-ILS PERTINENTS POUR ÉVALUER LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ?

Les réponses obtenues en lien avec la pertinence des travaux coopératifs utilisés pour l'évaluation des compétences disciplinaires sont présentées dans la figure 4. L'opinion des élèves tend en faveur de la pertinence modérée de l'utilisation de cette méthode pour évaluer le développement des élèves et leur attribuer une note. La comparaison de ces résultats avec ceux de la question précédente révèle une compréhension des élèves des différentes utilisations des travaux coopératifs. Il est possible de lier cette perception à la littérature scientifique qui présente les obstacles potentiels à l'évaluation des travaux coopératifs comme le manque d'habileté à travailler en équipe, « *Free-rider* » (élève qui parasite les travaux d'équipe sans y participer), le statut de compétence et les amitiés peuvent entraver la réalisation constructive des objectifs du travail coopératif (Le et al., 2016). Il est aussi possible que les élèves considèrent que les évaluations doivent être faites individuellement afin de pouvoir représenter ce que chaque élève est en mesure d'accomplir.

Figure 4

Résultats à la question 3

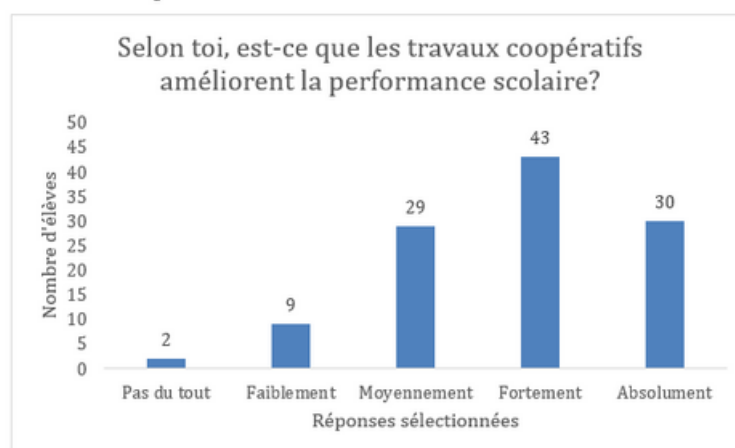


QUESTION 4 : SELON TOI, EST-CE QUE LES TRAVAUX COOPÉRATIFS AMÉLIORENT LA PERFORMANCE SCOLAIRE ?

La question de la performance scolaire est traitée de manière plutôt variée chez les élèves du secondaire. La définition de performance, dans le cadre de cette recherche, reste personnelle aux enseignants et aux élèves. Les réponses obtenues permettent d'affirmer que les élèves considèrent que les travaux coopératifs peuvent en général aider à obtenir une meilleure performance scolaire. Les enseignants ont un point de vue ambigu sur cette question. Certains ont mentionné une charge de travail supérieure lors de l'utilisation de cette méthode pédagogique surtout lors de projets multidisciplinaires au premier cycle. Ces témoignages sont en relation avec la littérature scientifique qui présente un portrait d'élève étant en mesure d'avoir de meilleures performances scolaires après avoir vécu des situations de travail coopératif soutenues et guidées par le groupe école (Connac, 2018). Les résultats de la recherche sont présentés dans la figure 5.

Figure 5

Résultats à la question 4

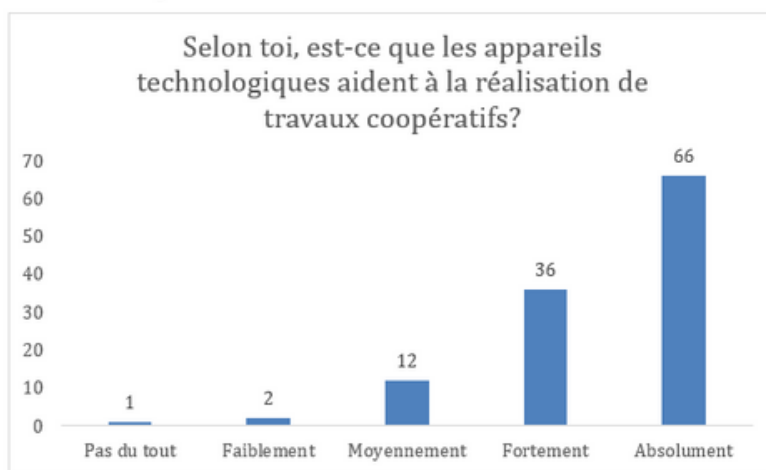


QUESTION 5 : SELON TOI, EST-CE QUE LES APPAREILS TECHNOLOGIQUES AIDENT À LA RÉALISATION DE TRAVAUX COOPÉRATIFS ?

Cette question permet de mieux comprendre la perception des élèves en ce qui concerne l'implantation des technologies de l'information dans les travaux collaboratifs. L'analyse des résultats de la figure 6 révèle qu'une majorité des élèves considèrent que les appareils technologiques aident à la réalisation des travaux coopératifs. Il est pertinent de mentionner que les élèves sujets de cette étude sont habitués à travailler avec des ordinateurs portables depuis la première année de leurs études au secondaire. Ces résultats viennent confirmer les recherches qui soutiennent que les appareils technologiques permettent d'organiser les tâches des élèves et développer leur capacité à utiliser des stratégies de travail efficaces et adaptées en fonction de leurs pairs (Alcheghri, 2015). Les enseignants de l'école sont aussi conscients de l'importance de l'utilisation des bons outils technologiques pour la réalisation des travaux en classe et ils portent une grande attention à bien guider les élèves avant de les lancer dans la tâche.

Figure 6

Résultats à la question 5

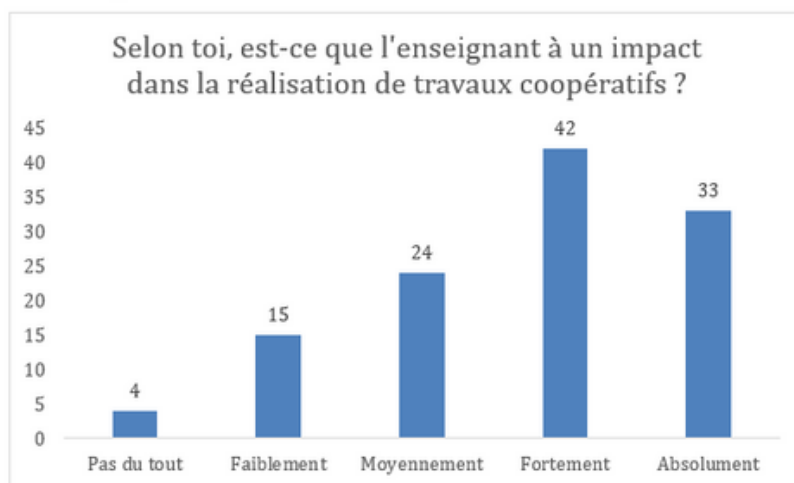


QUESTION 6 : SELON TOI, EST-CE QUE L'ENSEIGNANT À UN IMPACT DANS LA RÉALISATION DE TRAVAUX COOPÉRATIFS ?

Cette question cherche à savoir comment les élèves évaluent l'importance de l'enseignant dans la réalisation de travaux coopératifs. Les résultats présentés dans la figure 7 démontrent que, selon une majorité d'élèves, l'enseignant a une influence sur les travaux coopératifs. Cette question reste somme toute assez ouverte. Elle ne pousse pas les élèves à fournir une explication de leur réponse et il n'est pas requis de mentionner si cet impact est positif ou négatif. Néanmoins, les élèves croient que, peu importe le déroulement d'un travail coopératif, l'enseignant y joue un rôle central.

Figure 7

Résultats question 6

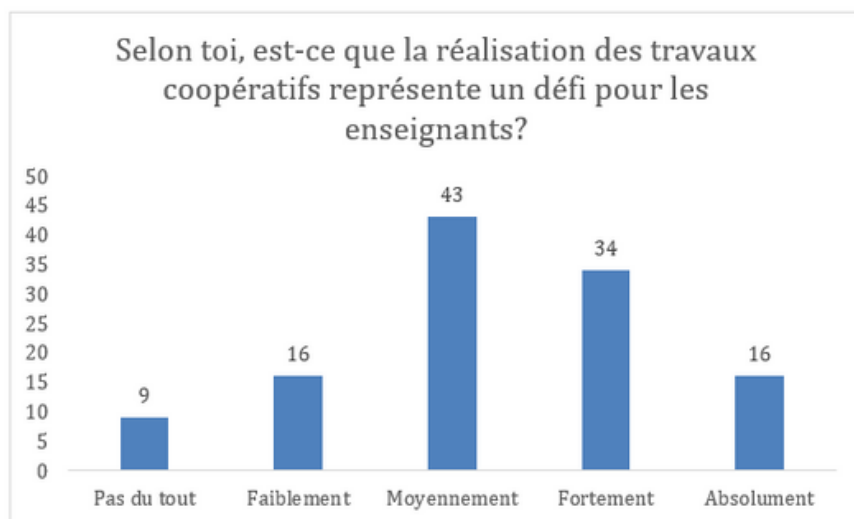


QUESTION 7 : SELON TOI, EST-CE QUE LA RÉALISATION DES TRAVAUX COOPÉRATIFS REPRÉSENTE UN DÉFI POUR LES ENSEIGNANTS ?

Cette question demande une certaine ouverture d'esprit de la part des élèves. Ils doivent être en mesure de se mettre dans le rôle d'un enseignant qui utilise la méthode pédagogique des travaux coopératifs. Les résultats présentés dans la figure 8 sont ambigus. Les élèves croient en majorité que l'utilisation de cette méthode pédagogique représente un défi pour leurs enseignants. Plusieurs raisons peuvent expliquer ces résultats. Selon la littérature scientifique, les travaux coopératifs exigent des méthodes d'enseignement et une posture différente que celle d'un enseignant qui utilise l'enseignement magistral. Par exemple, l'enseignant peut donner des directives et des objectifs clairs qui permettent à l'élève d'entrer dans sa zone proximale de développement. De plus, l'enseignant peut effectuer des rétroactions positives individuelles et en sous-groupe (Ousman et al., 2011). Les six enseignants de l'école qui ont vécu une belle expérience des travaux coopératifs ont tous utilisé un minimum de deux de ces méthodes d'enseignement.

Figure 8

Résultats à la question 7

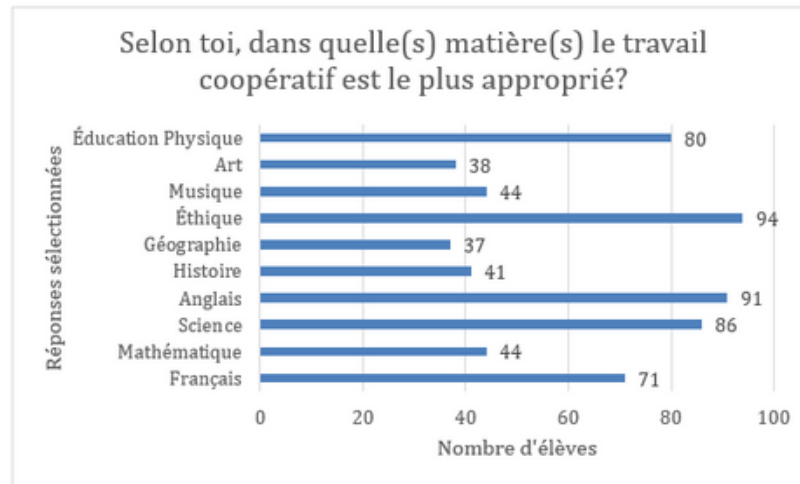


QUESTION 8 : SELON TOI, DANS QUELLE(S) MATIÈRE(S) LE TRAVAIL COLLABORATIF EST LE PLUS APPROPRIÉ ?

La dernière question de l'étude permet de témoigner de la perception des élèves quant à la matière dans laquelle le travail coopératif est l'approche pédagogique la plus appropriée. Les résultats présentés dans la figure 9 permettent de mentionner que selon les élèves de cette école, le français, l'anglais, les sciences, l'éthique et culture religieuse et l'éducation physique sont toutes des matières pour lesquelles le travail coopératif est approprié. Les autres matières comme les mathématiques, la géographie, l'histoire, la musique et l'art représentent au minimum un tiers des répondants qui considèrent que l'utilisation de cette approche pédagogique est appropriée. Autrement dit, peu importe la matière enseignée, dans cette école, pour les groupes interrogés, il y a toujours une dizaine d'élèves par classe qui considèrent pertinent d'effectuer des travaux coopératifs.

Figure 9

Résultats à la question 8



CONCLUSION

Finalement, les données recueillies lors de cette recherche permettent de tracer un portrait de la perception d'élèves finissant le secondaire sur l'utilisation du travail coopératif dans les salles de classe. Somme toute, ces données viennent confirmer les informations provenant de la littérature scientifique. Selon les résultats recueillis, les élèves trouvent les travaux collaboratifs pertinents et appropriés. Les sujets sont aussi en mesure de reconnaître son apport positif dans leurs parcours scolaires. Comme cette recherche peut en témoigner, les élèves croient que leurs camarades ont une perception positive de cette méthode pédagogique. Elle démontre aussi l'ambiguïté des élèves face à l'utilisation de cette méthode pédagogique lors des évaluations et de l'impact positif des différentes techniques d'implantation dans un cadre scolaire notamment avec l'utilisation des nouvelles technologies de l'information. De plus, les élèves sont en mesure de prendre du recul pour évaluer l'importance de l'enseignant dans l'implantation de cette méthode pédagogique et d'évaluer le défi que cette implantation peut proposer. Lors d'une recherche plus approfondie, il serait intéressant de catégoriser les élèves en fonction de leur réponse afin d'examiner les liens de causalité entre les réponses obtenues et la situation particulière des sujets. Cependant, cette recherche peut mettre en confiance les enseignants qui doutent de l'utilisation du travail coopératif en classe. Les élèves vont, au fil du temps, avec une structure claire et ordonnée, réussir à effectuer des apprentissages et développer des compétences qui leur seront utiles dans leur vie professionnelle et sociale.



ÉDOUARD ROULEAU

enseignant d'univers social (éthique et de développement personnel)



Apprendre à apprendre

Les meilleures stratégies d'études pour les élèves du secondaire



INTRODUCTION

Les priorités des enseignants et du personnel de soutien de l'école sont la réussite et l'épanouissement des élèves. De la première à la cinquième secondaire et dans l'ensemble des matières de son parcours, l'élève est appelé à réaliser des évaluations qui permettent de déterminer dans quelle mesure ce dernier maîtrise les compétences prévues au programme. Il doit inévitablement maîtriser et construire un certain nombre de connaissances, comprendre des concepts et des procédés, ainsi qu'intégrer et appliquer non seulement des compétences, mais également une multitude d'exigences pour l'obtention de son diplôme. Pour y parvenir, les enseignants amènent les élèves, par l'entremise des cours, des exercices, des devoirs et des activités d'apprentissages, à acquérir suffisamment de connaissances et de pratique pour être prêts à être évalués.

Certains enseignants offrent des guides d'études pouvant orienter l'élève, ou encore proposent des exercices qui permettent à l'apprenant de se pratiquer. À partir de ce moment précis, l'élève est en grande partie responsable de ses choix, c'est-à-dire de la façon dont il utilisera les outils fournis par l'enseignant, que ce soit lors de la période de devoir, au moment de participer en classe ou encore pendant l'étude. Plus spécifiquement, l'élève est maître du chemin qu'il empruntera pour atteindre ses objectifs. Certains élèves réussissent, d'autres rencontrent des difficultés, mais finissent par réussir et d'autres se retrouvent malheureusement en situation d'échec. Dans l'imaginaire collectif, il est possible de penser à l'élève qui fournit des efforts constants et qui persévère, mais qui ne parvient pas à atteindre la réussite. Dans un autre scénario, des élèves qui se découragent par manque de motivation étant confrontés à une suite d'échecs. Il serait fautif de tenir pour acquis que tous les élèves ont la capacité de s'autoréguler, de développer par eux-mêmes les stratégies d'étude adéquates et d'organiser leur temps et leur environnement.

PROBLÉMATISATION

Pour contrebalancer les effets de la démotivation scolaire, de la diminution de l'estime de soi et du sentiment de compétence, l'identification d'une stratégie d'étude adéquate pour chaque élève peut s'avérer efficace. Pour certains, adopter une seule stratégie d'étude est profitable et correspond à leurs besoins, pour d'autres, il est nécessaire de mobiliser différentes stratégies d'études en fonction



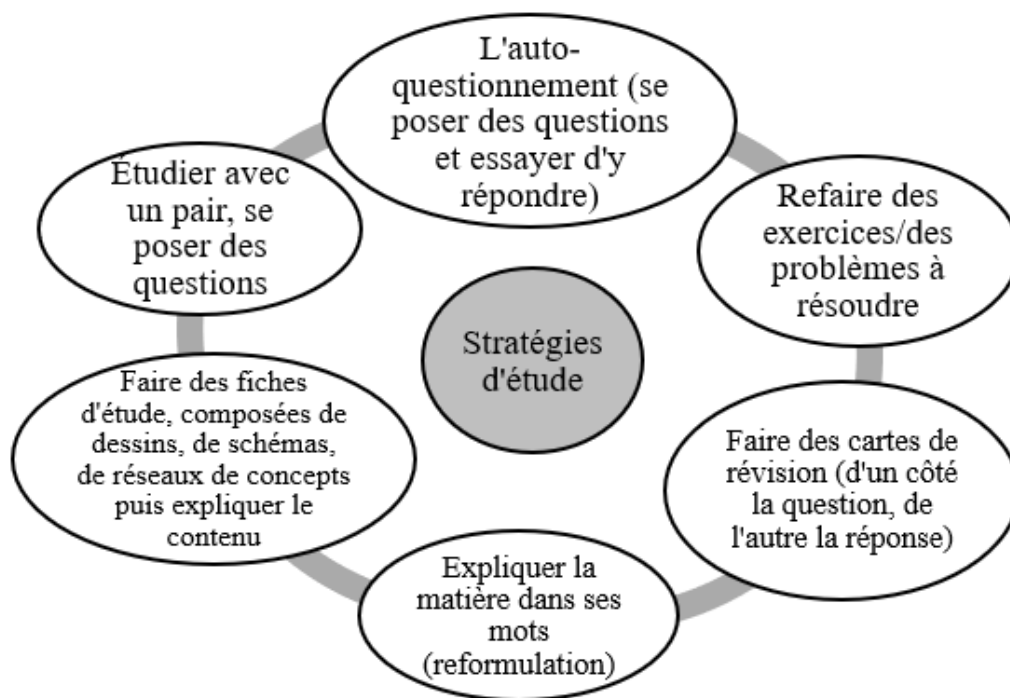
de la tâche demandée ou de la matière à laquelle elles sont liées. S'intéresser aux stratégies d'étude permet de faire prendre conscience aux élèves de leur potentiel et de leurs capacités, de contribuer à leur bien-être et à leur épanouissement, en plus de leur fournir des outils qui pourront les suivre tout au long de leur parcours scolaire, que ce soit au collégial ou à l'université. Pour ces raisons, cet article tente de répondre à la question suivante : quelles sont les meilleures stratégies d'étude pour les élèves du secondaire ? L'enseignant et l'apprenant en tirent des bénéfices, puisqu'il devient possible de mettre de l'avant le renforcement positif, d'assurer la compréhension et rendre significatifs les apprentissages, des facteurs essentiels à la motivation scolaire et aux bien-être des élèves.

Ce qui a suscité l'intérêt de cette question de recherche, c'est le fait qu'en prenant compte de l'état actuel des choses, il est indéniable de noter l'absence de l'enseignement des stratégies d'étude au cours de la formation initiale et le manque d'information accessible aux enseignants quant à ce sujet. Ainsi, chaque enseignant possède sa propre perception des stratégies d'étude, parfois teintée de son expérience personnelle d'une stratégie qui « fonctionne » pour lui, sans forcément prendre en compte l'ensemble des possibilités.

Dans les faits, il existe des stratégies d'étude qui ont été prouvées comme étant les plus efficaces sur le plan de la mémoire et de la rétention de l'information.

Figure 1

Les stratégies d'étude prouvées comme étant les plus efficaces



LA MÉMOIRE : UN ÉLÉMENT ESSENTIEL LORSQU'ON ABORDE LES STRATÉGIES D'ÉTUDES

Les données liées aux stratégies d'étude abordent entre autres la mémoire procédurale, déclarative et sémantique. Comment bien différencier et définir ces types de mémoire ? Selon les psychologues et les neurologues, il existe plusieurs formes de mémoire. D'abord, la mémoire déclarative (ou explicite) s'appuie sur un « enregistrement de connaissances culturelles ou générales (mémoire sémantique) ou de souvenirs personnels datés et localisés (mémoire épisodique) » (Crosile, 2017). Ensuite, la mémoire à court terme, aussi appelé mémoire de travail, reçoit les informations et les maintient très brièvement, environ 20 à 30 secondes. Ensuite, ces informations sont traitées pour être stockées dans la mémoire à long terme. Finalement, la mémoire procédurale (ou implicite) est liée aux gestes et aux mouvements qui doivent nécessairement être exécutés pour l'accomplissement d'une tâche. La répétition est ici essentielle, car elle permet l'apprentissage de ces gestes qui sont eux aussi stockés dans la mémoire procédurale à long terme.

L'APPRENTISSAGE : CE QUI EST FACILE N'EST PAS FORCÉMENT MIEUX

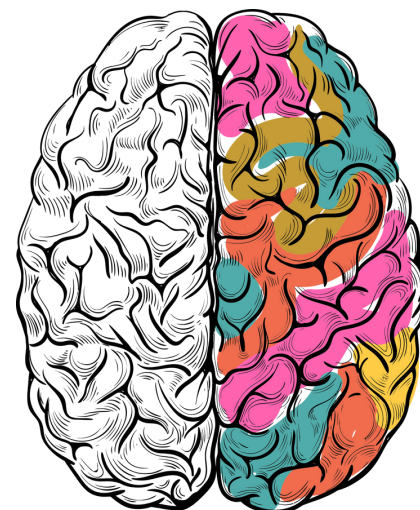
Certaines stratégies d'études conduisent à un apprentissage à court terme. Un exemple courant est celui d'un enseignant qui interroge ses élèves sur la matière couverte plus tôt au cours de l'année scolaire et qui constate que les élèves ont pratiquement tout oublié démontre concrètement la réalité qui se cache derrière l'efficacité de certaines stratégies d'étude. Pourtant, des chercheurs qui étudient la mémoire ont démontré que lorsque l'information est apprise de manière rapide et fluide (autrement dit, que l'apprenant a trop de facilité à réviser), l'information est plus facilement oubliée, alors que l'utilisation de stratégies qui prennent du temps et qui sont laborieuses (surtout celles qui mettent en évidence la récupération en mémoire et l'auto-questionnement) conduit à un apprentissage à long terme (Agarwal, et al. 2020, p.4).

CADRE CONCEPTUEL

Concrètement, une stratégie d'étude est un processus d'apprentissage, par lequel l'apprenant adapte ses conduites pour l'amener à acquérir des connaissances et à développer des habiletés dans la réalisation des tâches académiques. (Saint-Pierre, 2015, p.15). En d'autres mots, une stratégie d'étude est le moyen entrepris pour atteindre ses objectifs.

LES MÉCANISMES DU CERVEAU

Il convient de préciser l'importance du rôle de la mémoire par rapport aux stratégies d'étude. D'abord, les contenus enseignés contiennent une part importante de savoirs à mémoriser, comme les dates, les définitions, des noms de capitales, etc. Aussi, beaucoup d'évaluations se retrouvent encore sous la forme d'examens ou de tests de connaissance, qui représentent un défi pour les élèves en termes de mémorisation et donc affectent leur réussite. Donc, s'intéresser à la mémoire est profitable pour soutenir adéquatement les élèves.



Des auteurs comme Brown et al. (2016) distinguent trois étapes dans le processus d'apprentissage et de mémorisation : l'encodage (autrement dit, l'acquisition de l'information), le stockage (la persistance de l'information dans le temps) et la récupération en mémoire (soit l'utilisation ultérieure de l'information). Cette distinction du processus d'apprentissage semble faire consensus puisque des études comme celle de Karpicke et al., réalisé en 2009 ainsi que des revues tel le *Journal des psychologues* qui portent sur la psychologie cognitive et sur la mémoire abordent le rôle majeur de cette notion. En ce qui a trait aux stratégies d'étude, le concept de récupération en mémoire est essentiel pour en retirer des résultats efficaces et optimaux, car il consiste à tenter de faire revenir à la conscience et à exprimer une information qui est stockée quelque part dans le cerveau (Brown et al., 2016). Plus spécifiquement, c'est l'action de s'entraîner à répondre souvent à des questions, en « espaçant les séances de manière que le processus de rappel, plutôt que de devenir une récitation par cœur, demande de vrais efforts cognitifs » (Brown et al., 2016, p.54). Alors, il ne consiste pas seulement à enregistrer le savoir, il faut aussi être capable de le retrouver lorsque c'est nécessaire et cette étape apparaît laborieuse et difficile.

MÉTHODOLOGIE

L'objectif de cet article étant d'identifier les meilleures stratégies d'étude, il s'avère intéressant de brosser un portrait de la situation actuelle quant à l'utilisation des stratégies d'études par des élèves du secondaire. Aussi, prendre connaissance des facteurs qui sont étroitement liés à l'efficacité de ces stratégies, comme le sommeil, la fréquence et le temps alloué aux périodes d'étude ainsi que l'environnement dans lequel se trouve l'apprenant. Avec ce constat, une comparaison des résultats obtenus avec les stratégies d'étude qui sont reconnus comme étant efficaces sur les aspects de la mémoire et du fonctionnement du cerveau est de mise, afin de savoir si les élèves utilisent réellement ces stratégies et si celles qu'ils emploient ont le potentiel d'être efficaces.

Une enquête par questionnaire fut réalisée auprès de 28 élèves de la première à la cinquième secondaire. Les répondants étaient invités à sélectionner parmi une liste contenant huit options, la stratégie d'étude qui s'applique à leur cas. Dans un même ordre d'idées, ils devaient identifier le nombre de stratégies d'étude qu'ils connaissent (autre que celle qu'ils emploient), et spécifier, en fonction de leur expérience, si elles sont enseignées par les enseignants, à savoir si c'est un sujet abordé en classe ou qui s'apprend plutôt de manière autonome. Ensuite, des questions relatives à l'hygiène de sommeil, la fréquence et le temps alloué à l'étude ainsi que l'environnement dans lequel l'élève procède à son étude sont abordés, puisque des ouvrages comme celui du neurologue Bernard Croisile qui rappelle l'impact de ces facteurs sur la qualité et l'efficacité de l'étude (Bernard, 2017). Donc, il existe un lien corrélatif entre ces derniers et les stratégies d'étude. Le questionnaire fut conçu en fonction de la littérature scientifique et d'ouvrages qui s'intéressent au lien entre les stratégies d'étude et le fonctionnement du cerveau.

Aussi, une entrevue fut réalisée auprès de Julie Bouffard, une orthopédagogue qui œuvre auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Mme Bouffard, dans sa pratique, met

notamment l'accent sur l'accompagnement des élèves lors de leur révision et met en pratique des stratégies d'étude qui suscitent leurs forces et leurs caractéristiques individuelles d'apprenant pour les amener à progresser. Ses interventions auprès des élèves et les résultats positifs qui en découlent permettent de voir concrètement les avantages de s'attarder à soutenir les élèves et à leur proposer des pistes et de stratégies.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce tableau présente les stratégies d'étude utilisées par les élèves interrogés. Bien qu'il existe davantage de stratégies d'étude que celles présentées, une sélection fut effectuée parmi celles qui sont le plus fréquemment appliquées en contexte scolaire. D'abord, il faut porter une attention particulière aux résultats obtenus quant à la stratégie de relecture des notes de cours ou du cahier d'apprentissage. Un écart considérable se présente entre cette stratégie et les suivantes, montrant qu'une plus faible proportion d'élèves sont portés à utiliser celles-ci. Il est intéressant de constater que les élèves sont moins enclins à utiliser les stratégies d'étude qui sont prouvées comme étant les plus efficaces, tel que le montre la Figure 1 présentée ci-haut.

Tableau 1

Les stratégies d'étude les plus fréquemment utilisées par les élèves

Stratégie d'étude	Pourcentage des élèves qui utilisent cette stratégie
Relire les notes de cours ou le cahier d'apprentissage.	53,6 %
Faire une feuille de révision et réécrire les notes.	13,8 %
Étudier avec un pair, un membre de la famille ou un groupe d'élèves.	10,2 %
Utiliser des cartes de mémoire (communément appelées « flashcards »).	7,3 %
Mémoriser (utiliser des trucs mnémotechniques, réciter dans sa tête) ou visualiser (exemple : en pensant à des exemples du quotidien).	6,1 %
Enseigner ou faire apprendre la matière à quelqu'un d'autre (autrement dit, expliquer dans ses propres mots).	2,5 %
Refaire des exercices ou des problèmes (tester ses connaissances).	5,1 %
Faire des schémas, des dessins ou des réseaux de concepts.	1,4 %

Comme illustré dans le Tableau 1, les répondants de l'enquête utilisent, pour la majorité d'entre eux (53,6 %), la stratégie de relecture des notes de cours ou du cahier d'apprentissage, démontrant que pour plusieurs élèves, étudier consiste à lire et à relire. La seconde (13,8%) et la troisième (10,2 %) stratégie les plus couramment utilisées sont l'élaboration d'une feuille de révision/réécriture des notes ainsi que l'étude avec un pair ou un membre de la famille. Cela montre que les apprenants sont davantage portés vers la relecture, une stratégie qui demande très peu d'efforts cognitifs et de temps, versus des moyens qui nécessitent un certain effort cognitif et plus de temps. Étant donné qu'un moins grand nombre de répondants semblent utiliser les autres stratégies d'étude, dont les cartes de mémoire (7,3 %) et se pratiquer à refaire des

exercices (5,1%), il est possible de déduire que ces stratégies peuvent être moins promues par les enseignants et donc moins connues par les élèves. En comparant ces résultats à une étude réalisée auprès de 177 élèves (Karpicke et al., 2009, p.475) concernant les stratégies d'étude qu'ils emploient, un constat presque identique montre une cohérence entre les résultats obtenus et ceux liés à une recherche à plus grande échelle.

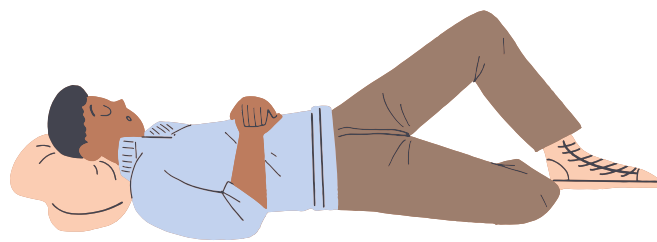
Ce qui est particulièrement intéressant avec les résultats de l'enquête, c'est que la stratégie la plus utilisée par les élèves (soit la relecture) s'avère être la moins efficace (Masson, 2020). Celles qui la suivent comportent différents degrés d'efficacité, selon le contexte et l'utilisation qu'en font les élèves. Par exemple, la feuille de révision est une stratégie très intéressante qui peut amener les élèves à démêler des concepts, faire des liens, définir ou lister des connaissances. Pour être réellement efficace et optimal, il faut y avoir une suite à la feuille de révision, c'est-à-dire d'amener l'élève à tester ses connaissances, à complexifier ses savoirs et à chercher l'information stockée dans son cerveau. Avec l'explication du contenu de sa feuille de révision à quelqu'un ou en répondant à des questions, le principe de récupération en mémoire peut alors s'effectuer (Masson, S. 2020).

Soixante-huit pour cent des répondants affirment connaître deux stratégies autres que celle qu'ils emploient. Considérant qu'il existe un éventail de stratégies d'étude, il convient de se questionner si ces dernières sont réellement enseignées aux élèves. Pour répondre à cette question, la majorité des répondants affirment que les stratégies d'étude ne sont pas enseignées en classe (ou très peu, selon quelques répondants), et que c'est plutôt quelque chose que l'on apprend par soi-même, par essai-erreur. Bien que différentes hypothèses puissent justifier ce constat, notamment celles mentionnées ci-haut qui réfèrent à l'absence de ce sujet dans la formation initiale et le manque d'informations accessibles aux enseignants, s'intéresser aux stratégies d'étude prend ici tout son sens.

LE RÔLE DU SOMMEIL SUR LA MÉMOIRE

Bien que le sommeil ait un impact sur le fonctionnement au quotidien, influençant l'irritabilité, la régulation émotionnelle, la cognition et la santé (Gruber, 2013), c'est plutôt le rôle qu'il possède sur l'apprentissage et la mémoire qui s'avère intéressant. L'enquête a démontré que 52% des élèves affirment avoir approximativement 6 à 7 heures de sommeil par nuit dans une semaine « typique » de cours, tandis que 31 % des répondants affirment avoir entre 4 à 5 heures de sommeil par nuit. Pourtant, les adolescents entre 14 à 17 ans devraient avoir environ « 8 à 10 heures de sommeil par 24 heures pour assurer leur développement et avoir une capacité d'éveil durant la journée » (Société canadienne de pédiatrie, 2018, paragr.2). Le sommeil joue un rôle majeur dans l'organisation de la mémoire. En dormant, le cerveau consolide les informations enregistrées la veille. Donc, une nuit écourtée ou agitée, voire l'absence presque totale de sommeil, fragilise ce processus de consolidation des informations reçues pendant la journée (Crosile, 2017, p.20). Des recherches démontrent, avec des méthodes d'imagerie cérébrale, plus spécifiquement sur la région de l'hippocampe (le centre d'encodage de la mémoire du cerveau), qu'avec une privation de sommeil, il ne peut pas s'engager normalement lorsqu'il doit réaliser des tâches, comme l'apprentissage verbal ou encore la mémoire visuelle. Les sujets qui ont expérimenté des pertes de

sommeil présentent « une diminution de 20 à 30 % de la mémoire » (Gruber, 2013, p.63). De ces faits découle l'importance du sommeil comme facteur lié à l'efficacité des stratégies d'étude et aux possibilités d'apprentissage du cerveau. Donc, même avec une stratégie d'étude adéquate, le sommeil reste toutefois essentiel pour consolider les informations enregistrées.



LES RÔLES DE LA FRÉQUENCE ET DE LA RÉPÉTITION

Un autre élément essentiel qui accompagne les stratégies d'étude est la fréquence, la répétition et l'espacement. Beaucoup d'apprenants ont tendance à consacrer plusieurs heures consécutives à l'étude, au point de surcharger le cerveau jusqu'à sentir que celle-ci soit brimée par la fatigue et la passivité pour finalement devenir infructueuse. L'enquête démontre que la majorité des répondants, en période d'étude, font des pauses, consacrent plusieurs heures par semaine de manière consécutive, à des moments relativement aléatoires.

La littérature met plutôt de l'avant les bénéfices de pratiquer plusieurs périodes d'étude de courte durée. Des auteurs précisent que l'espacement des périodes d'apprentissage « facilite considérablement l'apprentissage et la consolidation des connexions neuronales [apprentissages] » (Masson, 2016, p. 51). en plus d'exercer un lien considérable avec le rôle dans la mémoire, comme mentionné ci-haut. Toutefois, pour que les apprentissages soient réellement significatifs dans le contexte de l'espacement, il faut que l'apprenant revienne sur l'information préalablement apprise ou révisée, afin de pratiquer la récupération en mémoire (par exemple par le moyen de l'auto-questionnement).

La répétition a un pouvoir sur les apprentissages. La recherche a démontré les deux principaux effets liés à la répétition : d'abord le niveau de l'exactitude et ensuite le niveau de vitesse de réponse. En effet, au cours des répétitions « la performance s'améliore d'abord de façon à produire une proportion de plus en plus grande de succès. Le délai requis pour réussir diminue au fil des entraînements » (Riopel, et Mc Mullin, 2021, p.15). En d'autres mots, en répétant plus souvent, on est porté à réussir davantage et plus rapidement ; cela fait donc référence à la célèbre phrase c'est en forgeant que l'on devient forgeron !

Pour faire le pont avec les propos de Julie Bouffard, orthopédagogue :

“ Les élèves qui sont en difficulté ou qui ont des troubles d'apprentissage, souvent, les informations prennent plus de temps à s'imprégner en mémoire, donc la répétition est vraiment plus importante que pour un élève qui ne présente pas de difficulté ou de trouble d'apprentissage. C'est d'amener la répétition sur une notion ciblée. Considérant que les élèves ont de la difficulté à dégager ce qui est important, les élèves comprennent que les éléments liés à la répétition sont inévitablement importants. ”

LE RÔLE DE L'ENVIRONNEMENT D'ÉTUDE

En dehors des murs de l'école, les élèves sont confrontés à des environnements d'étude considérablement différents les uns des autres ; certains ont la chance d'avoir accès à un endroit calme et favorable à l'étude. D'autres sont contraints d'étudier dans un environnement parfois bruyant, instable et dérangement, qui nuit à la concentration. Pourtant, le fait de pouvoir étudier dans un environnement calme et dans lequel l'apprenant se sent bien est essentiel pour la réussite, le développement de soi et de ses capacités. L'enquête réalisée révèle positivement que 71,4 % des répondants affirment qu'ils peuvent étudier dans un environnement calme (dans leur chambre, et leur bureau, par exemple).

CONCLUSION

L'objectif de l'article vise à identifier les stratégies d'étude les plus efficaces et la prise en compte du constat actuel de l'utilisation de celles-ci permet de mettre en lumière le potentiel de s'intéresser à ce sujet. Ainsi, ces informations peuvent susciter des idées et des réflexions sur la manière dont il est possible d'intégrer l'enseignement des stratégies d'étude et d'offrir un soutien aux élèves quant à l'importance de la fréquence, l'espacement, la répétition et l'environnement d'étude. Il y a une possibilité d'améliorer significativement la réussite de plusieurs élèves, en les accompagnant dans le chemin qu'ils entreprennent pour réaliser leur plein potentiel et montrer qu'ils répondent adéquatement aux exigences. L'enseignant qui envisage impliquer davantage les stratégies d'étude dans sa pratique ne doit pas se limiter seulement aux stratégies mentionnées ci-haut, car certaines stratégies moins valorisées par la science, comme la relecture par exemple, fonctionnent toutefois pour certains élèves. À l'inverse, il y a des élèves qui n'utilisent aucune stratégie d'étude et qui performant très bien. On peut donc conclure, au terme de cette recherche, que la stratégie d'étude de relecture est la plus couramment utilisée, mais aussi la moins efficace de toutes les stratégies d'étude, témoignant d'un manque de connaissance et de mise en pratique des autres options s'offrant aux élèves. Il serait donc avantageux de prioriser les stratégies liées au renforcement de mémoire. La lecture du livre *Mets-toi ça dans la tête ! : les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives* par Brown et ses associés (2016) est recommandée pour approfondir le sujet et prendre connaissance d'exemples qui s'appliquent à chacune des matières scolaires.



ARIELLE TREMBLAY

enseignante d'univers social (histoire et géographie)



Établir des comparaisons en histoire

Source incomparable de maux de tête pour les élèves



INTRODUCTION

Depuis une vingtaine d'années, les opérations intellectuelles (OI) sont les références ministérielles pour évaluer les compétences et les connaissances des élèves en histoire au secondaire. Toutefois, les OI ne garantissent pas la réussite des élèves et peuvent souvent leur causer bien des maux de tête. En stage IV, j'ai pu observer à de nombreuses reprises que plusieurs élèves de secondaire 4 possédaient les connaissances historiques en classe, mais qu'ils n'étaient pas capables de les réinvestir dans les évaluations d'OI. C'est frustrant pour un enseignant de ne pouvoir accorder tous ses points à un élève seulement parce qu'il ne suit pas la structure obligatoire de l'OI. Bien sûr, le fait que cette structure suivent les élèves depuis leur première secondaire peut être rassurant, mais, pour plusieurs d'entre eux, les questions d'OI demeurent un défi. Les enseignants, surtout les nouveaux comme moi qui n'ont pas beaucoup d'expérience, se remettent souvent en question à ce propos. Même s'il est bon de se questionner sur sa pratique, je crois qu'il ne faut pas se taper sur la tête et s'en vouloir pour les mauvaises performances de ses élèves surtout quand les problèmes récurrents surviennent avec les OI. C'est pourquoi je crois qu'il est essentiel d'investiguer pour trouver la source profonde de ces difficultés dans les évaluations pour espérer y remédier ultimement. C'est donc pourquoi j'ai décidé de m'intéresser à la nature des difficultés rencontrées par les élèves en lien avec une OI en particulier soit *Établir des comparaisons*, aussi appelée *Dégager des similitudes et des différences*.

PROBLÉMATISATION

En tant que stagiaire et jeune enseignante, j'ai été surprise de constater que certains élèves qui participaient beaucoup et qui connaissaient la matière en classe étaient en échec ou presque lors des évaluations. Je sais que je ne suis pas la seule à être décontenancée de la sorte, car plusieurs autres enseignants m'ont partagé avoir ces mêmes préoccupations. D'abord, nous remettons en question nos pratiques puis nous nous interrogeons sur les méthodes d'évaluation. Dans cet article, c'est ce deuxième aspect qui sera étudié pour élucider certains mystères autour des questions d'examen fondées sur les OI. Pour ce faire, je me suis concentrée sur l'une d'elle en particulier pour être en mesure de la décortiquer sous toutes ses coutures et je me suis demandé :

« Quelle est la nature des difficultés rencontrées par les élèves avec l'opération intellectuelle *Établir des comparaisons*? »

Cette OI spécifiquement a peu été étudiée, mais les difficultés rencontrées par les élèves avec les opérations intellectuelles, elles, l'ont beaucoup été dans les dernières années puisque ce sont des concepts assez récents. Les causes de ces difficultés sont multiples comme le démontrent les travaux de différents auteurs.

Il y a notamment Sabrina Moisan (2017) qui en parle brièvement dans un article, alors que selon elle c'est le rapport au temps et à la durée en général qui pose le plus problème, car celui-ci est relatif à chacun, il n'est pas universel. Cela signifie que dix ans peuvent sembler une éternité pour certains alors que pour d'autres ce n'est qu'un coup de vent dans l'histoire. Pourtant, les pratiques pédagogiques magistro-centrées, toujours utilisées dans plusieurs classes, tendent à universaliser le récit historique selon la vision que l'enseignant ou l'école se font d'une partie de l'histoire. Il est donc difficile pour un élève de s'approprier les connaissances historiques, et ultimement de les réinvestir dans des OI lorsque le récit et son format lui sont imposés.

Jean-Marc Ryan (2018) aborde aussi les difficultés des élèves en histoire en parlant du double-défi rencontré par les élèves qui doivent non seulement s'approprier les connaissances historiques, mais aussi maîtriser les OI qui sont des apprentissages en elles-mêmes. Pour les élèves, cela signifie qu'il y a deux fois plus de connaissances et de compétences à maîtriser lors des évaluations, formatives ou sommatives, en histoire.

Un autre auteur pourrait même en rajouter en affirmant que les troubles des élèves avec les OI sont plutôt dus aux croyances des enseignants sur le cours d'histoire et ses finalités. En effet, plusieurs enseignants passent beaucoup de temps sur les faits et les anecdotes au lieu d'exercer les élèves aux opérations intellectuelles. Ils croient que le fondement de la compétence est la connaissance, ce qui n'est pas faux, mais le fait de concentrer l'attention des élèves vers l'absorption d'une énorme quantité de savoirs ne leur permet pas de faire des liens entre les divers faits historiques, ce qui est nécessaire avec les OI (Demers et Éthier, 2013).

Une autre cause des difficultés liées aux OI est associée à la mauvaise utilisation ou compréhension du dossier documentaire. En effet, les élèves qui sont en mesure de bien analyser les documents réussissent mieux. Les images semblent aussi être un frein à l'interprétation documentaire. Les élèves se sentiraient plus en confiance avec les sources écrites puisqu'ils sont plus habitués à trouver de l'information dans des textes que dans des figures (Duquette et al., 2018).

Finalement, une auteure a dédié tout son mémoire de maîtrise à la cause des difficultés dans l'évaluation en histoire, il s'agit de Laurianne Blouin (2020). Cette dernière a distingué trois types de difficultés en histoire outre la méconnaissance des faits : les difficultés liées à la structure de l'OI, celles associées à la compréhension et finalement d'autres concernant les connaissances de l'élève.

Bref, les causes des difficultés dans les évaluations en histoire sont nombreuses et nous nous concentrerons uniquement à déterminer celles qui affectent l'OI. Établir des comparaisons pour les besoins de ce travail.

CADRE CONCEPTUEL

Pour pouvoir mener à bien l'étude, il faut comprendre ce que sont les OI, en particulier *Établir des comparaisons*. Tout d'abord, les OI ont été intégrées dans les programmes ministériels lors de la réforme de 2006. Elles « offrent un cadre et une intention aux questions formulées ainsi qu'aux réponses données » selon la définition de Blouin (2020, p.23). Il s'agit donc d'un type de questions sur lequel le ministère s'appuie pour signaler aux élèves ce qui est attendu d'eux. De plus, les OI sont interreliées puisqu'une réponse requiert fréquemment l'utilisation de plusieurs OI (Ryan, 2018). Par exemple, pour établir une comparaison, il faut d'abord être en mesure d'établir des faits et/ou de les mettre en relation ainsi que de déterminer des continuités et des changements. Cela veut donc dire qu'il faut maîtriser l'ensemble des OI pour être en mesure de bien répondre aux questions.



Dans la même ligne de pensée, l'OI étudiée dans cet article découle de la perspective historique, l'un des six concepts de la pensée historique élaborés par Peter Seixas, qui souligne qu'il faut prendre en compte « le contexte social, culturel, économique, émotionnel, intellectuel, etc., [...] envisager différentes perspectives (points de vue), même contradictoires et [...] travailler l'empathie historique » (Seixas, 2006, p.10) dans l'analyse d'un récit de sources historiques. Par la pratique de l'empathie historique, on demande à l'élève de se distancier de son point de vue contemporain pour adopter une posture compréhensive des multiples contextes, valeurs et mentalités d'une autre époque (Moisan, 2017). C'est justement ce que requiert l'OI *Établir des comparaisons* puisque l'élève doit distinguer des points de vue, des différences ou des similitudes entre des faits sans faire interférer sa position personnelle dans son analyse.

MÉTHODOLOGIE

Pour mener à bien l'étude, j'ai comptabilisé des données qualitatives et quantitatives en lien avec les difficultés rencontrées par les élèves qui ont perdu des points ou même échoué des questions de types *Établir des comparaisons*. C'est donc trois évaluations réalisées l'automne dernier auprès de six groupes d'élèves de quatrième secondaire qui ont été analysées. Le nombre d'élèves dont

les réponses ont été compilées varie entre 162 et 165 selon l'examen puisque certains élèves ont quitté et d'autres étaient trop souvent absents pour faire les évaluations. Le but de la recherche était de distinguer les types d'erreurs et leur fréquence. Il faut souligner que la cueillette de données a été effectuée en janvier 2023 donc les résultats n'ont pas pu servir dans le contexte de mon stage. Les questions *Établir des comparaisons* peuvent se décliner de trois manières, mais elles nécessitent toutes l'analyse de documents.

Dans un cas, on peut demander à l'élève de dégager des similitudes ou des différences (Ryan, 2018). L'élève doit donc, pour avoir ses deux points, présenter les deux points de vue ou les deux réalités et les lier à l'aide un terme comparatif tel que *alors que, tandis que, comparativement à*, etc. Si cet élément de comparaison n'est pas présent, l'élève perd automatiquement un point (ministère de l'Éducation, 2022).

Un autre type de questions sur deux points demande à l'élève de dégager le point de convergence ou de divergence entre deux documents ou plus (Ryan, 2018). L'élève n'a qu'à mentionner précisément LE point sur lequel les acteurs sont en accord ou en désaccord. S'il ne fait que présenter les deux points de vue, il échoue. On accorde un point sur deux à l'élève lorsqu'il présente un point de convergence ou de divergence qui est en lien avec la réponse recherchée, mais qui n'est pas assez précis.

Finalement, on peut aussi demander à l'élève de nommer et de comparer les points de vue de trois acteurs, toujours à l'aide de documents (Ryan, 2018). Dans ce cas-ci, le résultat est sur trois points et l'élève doit identifier les trois points de vue et indiquer lequel diverge. Ce type de question n'apparaît pas dans les trois évaluations qui ont été étudiées dans le cadre de cette recherche.

RÉSULTATS

En ce qui a trait à la nature des difficultés, de façon générale, les mêmes erreurs revenaient très souvent et elles ont été reprises dans le Tableau 1. En ce qui concerne les questions de type *Dégager des similitudes ou des différences*, le Tableau 1 montre que les erreurs qui reviennent le plus souvent surviennent lorsque les élèves ne répondent pas à la question. En fait, à l'examen du Dossier 2, 35,76% des 165 élèves ont échoué à la question puisqu'ils répondaient par des informations vraies, mais qui n'étaient pas ce qu'on voulait savoir. Par exemple, dans l'une des versions, la question était « Quelle différence y a-t-il au niveau du mode de production quand tu observes le document 3? » On souhaitait que les élèves comparent l'artisanat à l'industrialisation, mais plusieurs ont répondu en parlant du niveau de qualification de la main-d'œuvre ce qui n'est pas ce à quoi on s'attendait comme réponse donc ils n'ont eu aucun point.

De plus, lorsqu'on demande aux jeunes de *Dégager un point de divergence* comme dans les évaluations des Dossiers 3 et 4, le type d'erreurs le plus fréquent est que les apprenants répondent avec de fausses informations. Dans les deux évaluations, plus de 40% des élèves ayant répondu à la question ont échoué puisqu'ils inventaient des informations ou puisqu'ils ne semblaient pas comprendre les documents qu'ils ont à analyser. Ainsi, cela révèle que plusieurs ne sont pas capables de lier leurs connaissances à ce qu'ils lisent ou voient dans les documents.

Tableau 1

Fréquence en pourcentage à laquelle chaque type d'erreur a été commis sur l'ensemble des élèves

Types d'erreurs	Dossier 2 (Dégager des similitudes et des différences)	Dossier 3 (Point de divergence)	Dossier 4 (Point de divergence)
Oubli du « alors que » (1 point/2)	23,03%		
Réponse peu précise (1 point/2)	1,21%	16,05%	25,63%
Fausse information (0 point/2)	1,21%	41,21%	48,75%
Ne répond pas à la question (Information vraie, mais pas la réponse recherchée) (0 point/2)	35,76%	8,64%	5%
N'indique pas une différence p/r à avant (0 point/2)	16,36%		
Total des élèves ayant fait l'examen	165	163	162

Après la cueillette de données, il a été possible de diviser les types d'erreur selon leur nature en trois catégories distinctes : les difficultés liées à la structure de l'OI, celles associées à la compréhension et finalement d'autres concernant les connaissances de l'élève.

LES DIFFICULTÉS LIÉES À LA STRUCTURE DE L'OPÉRATION INTELLECTUELLE :

- **Oubli du tandis que/alors que** : Absence du terme comparatif dans les questions de type *Dégager des similitudes ou des différences*. Cela explique pourquoi plusieurs élèves ont 1/2 puisqu'ils nomment les différences ou les similitudes, mais ne les mettent pas en opposition. Souvent les élèves vont mettre la conjonction « et » entre les éléments de réponse, mais ce mot n'est pas un terme comparatif.
- **Réponse peu précise** : Présente deux points de vue, mais ne présente pas LE point de divergence.

LES DIFFICULTÉS LIÉES À LA COMPRÉHENSION :

- **Ne répond pas à la question :**
 - Mauvaise compréhension de la question. Par exemple, l'élève explique des différences en lien avec la main-d'œuvre alors qu'on lui demande de dégager des différences sur le mode de production avant et après la Révolution industrielle.
 - Mauvaise compréhension du dossier documentaire. L'élève ne comprend pas les textes ou les figures, il recopie des extraits de texte, etc.
- **N'indique pas une différence p/r à avant :**
 - L'élève présente un seul des points de vue donc il ne peut comparer un phénomène avec ce qu'il en était auparavant.

LES DIFFICULTÉS LIÉES AUX CONNAISSANCES :

- **Fausse information :**
 - L'élève n'a pas acquis les connaissances et ne peut donc pas les réinvestir dans des questions de compétences. Il donne de fausses informations, il ne répond pas à la question ou réécrit le récit historique.

Il est possible de faire des liens entre ces trois catégories et celles déterminées par Blouin dans son mémoire (2020). De son côté, elle exclue toutefois de sa typologie les difficultés liées aux connaissances. Pour Blouin, les difficultés se recoupent sous ces trois facteurs :

- **« Difficultés associées à la complexité et à la dualité de la tâche »** (*Ibid.*, p. 26) : l'élève a deux tâches à compléter durant l'évaluation soit l'analyse des documents puis la réponse aux questions. Ce type de difficultés n'a pas été abordé dans cet article puisqu'il est impossible de l'évaluer en analysant seulement une OI.
- **« Difficultés associées à la pensée historique et à la réalisation des opérations intellectuelles »** (*Ibid.*, p.28) : il s'agit ici d'une critique des pratiques magistro-centrées qui tendent à ne pas faire travailler l'élève lors des activités en classe d'histoire. Cela fait en sorte qu'il ne peut s'exercer à faire des OI et qu'il se retrouve pris au dépourvu devant une évaluation d'opérations intellectuelles. On peut associer ce type de difficultés à celui concernant la structure de l'OI que j'ai déterminé un peu plus haut.
- **« Difficultés associées à la compétence à lire »** (*Ibid.*, p.30) : faisant référence aux lacunes des stratégies de lecture en histoire, ce type de difficultés peut être mis en relation avec celui sur la compréhension des questions et du dossier

présenté plus haut. Il semblerait que les chercheurs sont mitigés sur cette question puisque plus tôt je citais une étude qui disait justement que les documents écrits pouvaient être plus sécurisants pour les élèves et qu'ils avaient donc de meilleurs résultats lorsqu'ils devaient analyser des textes plutôt que des figures (Duquette et al., 2018).

CONCLUSION

Il aurait été possible de s'étendre bien plus en détails sur les difficultés des élèves avec les OI, mais le nombre de mots alloué à cet article ne permettait d'aborder qu'une seule OI en particulier, *Établir des comparaisons*. À la suite d'une analyse de trois évaluations effectuées par un peu plus de 160 élèves de quatrième secondaire, il a été possible de déterminer trois catégories regroupant les erreurs selon leur nature : les difficultés liées à la structure de l'opération intellectuelle, celles en lien avec la compréhension puis d'autres associées aux connaissances des élèves. Le processus d'analyse d'une seule OI chez ses propres élèves permet de prendre conscience qu'il est important de s'attarder plus spécifiquement à ce qui se passe dans sa classe puisque les chercheurs n'arrivent pas toujours aux mêmes conclusions que nous. C'était mon cas, puisque mes élèves avaient de grandes difficultés lorsque venait le temps d'*Établir des comparaisons*, mais, selon la recherche, il s'agissait d'une des OI les plus réussies. Le fait de m'attarder plus longuement sur les causes de ses troubles, si je l'avais fait après chaque évaluation, m'aurait permis de pouvoir rectifier le tir et de revenir sur des éléments problématiques récurrents avec les élèves : la structure de l'OI, sur les stratégies de lecture en histoire ou sur l'analyse des documents. Bien qu'il soit irréaliste de le faire pour toutes les évaluations considérant qu'il faut beaucoup de temps pour cumuler des données, il peut être intéressant de faire un bilan des difficultés à des moments stratégiques, par exemple à la fin d'une étape ou avant le congé des fêtes. Cela peut signaler à l'enseignant sur quels aspects insister dans sa planification des prochaines semaines. Les trois catégories de difficultés déterminées dans ce travail peuvent aussi être d'autant plus utiles pour les jeunes enseignants qui ne savent pas toujours sur quelle blessure apposer le pansement en premier. Cela pourrait leur permettre d'évaluer plus simplement les besoins de leurs élèves, selon ces trois catégories car la typologie que j'ai déterminée est appuyée par la recherche récente en enseignement de l'histoire. Finalement, le procédé par lequel je suis passée pour cumuler mes données pourrait réutilisé pour analyser d'autres OI puisque, selon la recherche plusieurs autres de ces types de question sont bien moins réussis notamment *Établir des liens de causalité* ou *Dégager des facteurs explicatifs* ou *des conséquences*. Il pourrait donc être intéressant d'évaluer si ce sont des erreurs de natures semblables qui accablent ces autres OI.



JUSTINE LABBÉ
enseignante d'univers social



Réussir les questions causes/conséquences : pas si facile!

INTRODUCTION

En 2017, le Programme de formation à l'école québécoise (PFEQ) en univers social s'est profondément modifié. Au deuxième cycle du secondaire, on y a vu l'avènement d'un programme sous un nouveau nom : Histoire du Québec et du Canada. Comme son nom le suggérait (histoire et citoyenneté), le nouveau programme d'histoire se concentrait davantage sur une histoire sociale en mettant l'accent sur les transformations sociétales du Québec et du Canada (Stan et al., 2016). Outre le passage d'un programme mettant l'accent sur la dimension sociale à une nouvelle mouture fortement influencée par la dimension politique, le PFEQ de 2017 implante de nouveaux concepts pour les enseignants: les opérations intellectuelles (OI). Intégrées à la structure du cours, ces opérations intellectuelles deviennent un défi de taille, tant pour les élèves que pour les enseignants. Lors de mes expériences en stage, j'ai pu constater que plusieurs élèves éprouvent de réelles difficultés à répondre aux questions de types *causes/conséquences*. En tant qu'enseignant, il m'est arrivé de manquer de ressources pour aider ces élèves en difficulté. Mes observations sur le terrain m'ont amené à explorer une problématisation en lien avec l'opération intellectuelle *cause/conséquence*. Puis, un cadre conceptuel permettra de définir les concepts clés de la problématisation. La méthodologie employée pour répondre à la question initiale sera abordée, suivie d'une présentation des résultats comprenant une analyse. Enfin, une interprétation synthétisée des résultats sera présentée en conclusion.

PROBLÉMATISATION

Les difficultés des élèves aux questions *causes/conséquences*, parfois incommensurables, s'étendent aux autres champs d'enseignement. À de nombreuses reprises, des adolescents de 15 ans demandent aux enseignants de reformuler la phrase qui se trouve devant leurs yeux, sous prétexte de ne pas saisir le sens des mots. Pour trouver des pistes de solutions au problème existant dans le cours d'histoire du Québec et du Canada, il fallut solliciter les enseignants de français pour recueillir des stratégies de lecture. Considérant qu'apprendre par cœur les contenus n'apporte plus de solutions aux difficultés actuelles des élèves, il importe de se poser la question suivante: comment favoriser la réussite de l'opération intellectuelle *causes/conséquences* en histoire de troisième secondaire? À l'épreuve ministérielle de quatrième secondaire, vingt-et-une questions sur un total de vingt-trois sollicitent des opérations intellectuelles. Autrement dit, 73% des points sont attribués aux questions comprenant une OI, ce qui témoigne de leur importance (MEES, 2022). Sur le total des vingt-et-une 21 questions, on retrouve quatre questions de type *causes/conséquences* à l'examen ministériel de 2021, ce qui correspond à un taux d'environ 20% (Blouin, 2020). Parmi les huit OI, l'opération *causes/conséquences* se distingue par son faible taux de réussite. En effet, les questions de causalité correspondent à un taux de réussite de 56% (Blouin, 2020). L'opération

causes/conséquences se classe donc dans le palmarès des trois OI les plus ratées, derrière *établir des liens de causalité* (45%) et *mettre en relation des faits* (27%) (Blouin, 2020).

Bien que les OI soient en vigueur depuis le lancement du programme actuel en 2017, à notre connaissance peu de recherches s'intéressent à la réussite des OI au secondaire. Il est donc encore plus ardu de trouver des sources scientifiques qui abordent précisément OI *causes/conséquences*. Il est tout de même possible de trouver des sources qui abordent des thèmes connexes aux OI. Le sujet le plus abordé en lien avec l'OI *causes/conséquences* est la réussite des élèves en univers social. Il s'agit évidemment d'un sujet plus large que les opérations intellectuelles, mais des liens intéressants peuvent être faits avec celles-ci. Caron et Trudel ciblent les difficultés éprouvées par les élèves du primaire dans les cours d'univers social. Leur recherche conclut que lire, en particulier un dossier documentaire, est une tâche ardue pour les élèves. En effet, cette activité est de taille pour les enfants, car elle sollicite une multiplicité d'habiletés cognitives (sélectionner, comparer, critiquer, retenir les informations essentielles) dans un but donné (Caron & Trudel, 2014). Quand il est question d'OI, les recherches scientifiques québécoises se concentrent majoritairement sur la réussite de l'examen ministériel de quatrième secondaire. Duquette et al. (2016) ont inspecté les facteurs qui influencent la réussite à l'évaluation ministérielle de quatrième secondaire. Ils concluent que la réussite à une question est d'abord liée à un traitement adéquat du dossier documentaire qui accompagne l'évaluation, plutôt qu'à l'OI visée par la question (Duquette et al., 2016). Lauzon (2016) a identifié le type d'erreur le plus fréquent chez les élèves de quatrième secondaire tant en programme PEI qu'en programme régulier. Les erreurs commises par les élèves en histoire sont soit chronologiques, conceptuelles, opérationnelles ou de consignes (Lauzon, 2016, cité dans Blouin, 2020). Le type d'erreur varie en fonction du programme du groupe classe. En effet, Lauzon (2016) note des différences dans les résultats entre les groupes réguliers et les groupes PEI. Sur un échantillon de 30 élèves du programme régulier, 40% des élèves ont commis une erreur de nature conceptuelle, tandis que 53,3% des élèves PEI ont commis une erreur de nature chronologique (Lauzon, 2016, cité dans Blouin, 2020). Blouin (2020) synthétise les recherches précédentes en s'intéressant à l'influence de l'annotation du dossier documentaire sur les résultats des élèves. Elle s'est d'abord attardée aux types de traces laissées par les élèves et à leur quantité retrouvée dans leur dossier documentaire. Les traces sont multiples : annotation, soulignement, code de couleurs, schémas, etc. Blouin (2020) conclut que peu d'élèves laissent des traces dans leur dossier documentaire. En effet, les stratégies de lecture sont peu utilisées par les élèves, ces derniers qui ne semblent pas les connaître et qui ne les utilisent pas. Les stratégies de lecture apprises dans les cours de français ne sont pas utilisées par les élèves dans les cours d'histoire. Les raisons qui expliquent ce fait restent à confirmer. Parmi les élèves qui laissent des traces, les résultats montrent que l'annotation est la méthode la plus utilisée, tant par les élèves PEI que les élèves réguliers, et qu'il n'y a pas de lien direct entre l'annotation des élèves et leur réussite. Par ailleurs, Blouin s'est intéressée à la difficulté de certaines opérations intellectuelles. Les élèves en réussite ont majoritairement commis des erreurs chronologiques alors que les élèves en échec ont principalement commis des erreurs conceptuelles. Les opérations intellectuelles s'accompagnent d'un coefficient de difficulté plus ou moins élevé pour les élèves. Certaines sont considérées plus faciles, dont *caractériser une réalité historique*, alors que d'autres sont perçues plus difficiles, dont *causes/conséquences* (Blouin, 2020).

Il peut être intéressant de s'intéresser aux recherches menées en didactique du français pour trouver des réponses aux difficultés en lecture éprouvées par les élèves en classe d'histoire. Falardeau et al. (2014) se sont penchés sur la théorie que l'on traduit en français par « lecture à voix haute ». Contrairement à ce que son nom suggère, l'élève doit s'incarner comme le narrateur et il doit interpréter, dans sa tête, les acteurs présents dans le texte à lire. Cette méthode engendre des résultats significatifs sur la réussite des élèves en lecture : appropriation des stratégies opérationnelles, développement de l'esprit critique, ouverture à la diversité artistique, etc. Toutefois, des méta-analyses américaines (Falardeau et al., 2014) concluent que les stratégies de lecture sont présentes dans les manuels destinés aux enseignants, mais peu appliquées en classe. Ainsi, il serait bénéfique de les incorporer en classe et d'accompagner les élèves dans le développement de leurs habiletés liées à la lecture (Falardeau et al., 2014).

Par ailleurs, dans la littérature hispanophone, de nouvelles études permettent de confirmer certains constats qui sont véhiculés par l'expérience des enseignants. Les méthodes de travail avec les sources permettent aux étudiants de prendre conscience et de percevoir la complexité de la reconstruction du passé dans le cas de l'histoire, de sorte qu'ils s'éloignent de la considération de celle-ci comme un savoir construit, qui n'est transmis que par le discours du corps enseignant (Felices de la Fuente et al., 2018). Toutefois, comme le conclut Mme Felices de la Fuente (2018), le manque d'études récentes pour attester de la validité de certaines pratiques pédagogiques en classe d'histoire reste un défi de taille.

Les recherches de Blouin sont les plus appropriées pour répondre à la problématique de départ. Toutefois, il importe de préciser qu'aucune des sources scientifiques ci-dessus ne propose des solutions concrètes pour aider les enseignants et les élèves. Comment enseigner les opérations intellectuelles est un enjeu majeur pour les enseignants. Lors de discussions départementales entre enseignants, on constate que plusieurs d'entre eux ressentent le besoin de posséder une méthode, des stratégies ou des outils leur permettant d'enseigner « l'apprendre à apprendre ». Plusieurs enseignants se sentent à court de solutions pour les élèves engagés, qui malgré les exercices supplémentaires et les récupérations, restent toujours en échec. Ainsi, comprendre comment enseigner les opérations intellectuelles est une question fondamentale qui plane au-dessus de la problématique liée à une opération en particulier, soit causes/conséquences.



CADRE CONCEPTUEL

Au cœur de la problématique se trouve le concept d'opération intellectuelle. Selon le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017), une opération intellectuelle est un savoir-faire intégré aux compétences du PFEQ (MEES, 2017). Le savoir-faire est associé à la notion de *skill* dans le monde anglo-saxon et il est intimement lié à l'idée d'action. En effet, le savoir-faire est un savoir qui implique une mobilisation de l'individu, un engagement de son corps et de son esprit dans une tâche donnée (Scallon, 2004). Le PFEQ entend un savoir-agir comme une compétence, soit agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (MEES, 2017). Le savoir-agir est entendu comme la capacité de recourir aux acquis scolaires comme aux acquis issus de la vie courante. L'opération intellectuelle n'est pas un savoir-agir, mais bien un savoir-faire. Ainsi, l'opération intellectuelle est la capacité de l'individu à mobiliser ses savoirs dans l'action, dans le cas présent le cours d'histoire du Québec et du Canada (Scallon, 2004).

Il importe de spécifier que le terme « réussite », employé dans la problématique, réfère à la réussite scolaire, et non à la réussite éducative. En effet, la réussite éducative est un terme holistique qui renvoie au succès du système éducatif pour l'élève et l'atteinte de ses finalités. Dans le cas présent, le mot « réussite » est employé au sens de réussite scolaire, soit ce qui amène à obtenir une attestation quelconque : « l'enjeu est d'obtenir un diplôme conduisant à une insertion professionnelle, de pouvoir attester d'un certain niveau de savoirs et pas seulement atteindre le diplôme le plus élevé » (Feyfant, 2014, p.8). Ainsi, réussir les questions *causes/conséquences* signifie que l'élève qui obtient un résultat suffisamment élevé mérite la note de passage (60%).

Par ailleurs, *causes/conséquences* sont des termes qui doivent être délimités, en raison de leurs nombreux sens. On entend « cause » par toute action, comportement ou attitude qui engendre un événement. À l'inverse, une conséquence est le résultat qui découle d'un événement s'étant produit antérieurement. Autrement dit, l'opération *causes/conséquences* implique trois pôles qui se situent tous sur le même continuum : la cause (1) engendre un événement (2), et une conséquence (3) en découle. Il importe de spécifier que les événements et les contenus vus en classe n'ont pas tous des implications de taille similaire : « toutes les causes n'ayant pas la même incidence et toutes les conséquences n'ayant pas la même portée, ils en établissent les effets réels à court, à moyen et à long terme ainsi que d'une période à l'autre, lorsque cela est nécessaire » (MEES, 2017, p. 13). Malgré leur utilisation dans la vie quotidienne, les élèves éprouvent de réelles difficultés à comprendre ce qu'ils signifient. En effet, Armitage et Guldi (2015) considèrent que la longue durée, soit l'intérêt pour les lentes transformations de l'histoire, n'est pas un concept qui est fondamentalement intégré auprès de toutes les générations.





MÉTHODOLOGIE

Le type d'évaluation favorisé fut l'examen. Chaque examen comprenait deux documents : un cahier de réponse et un dossier documentaire. Chaque question est associée à une section du dossier documentaire et les élèves doivent considérer les documents dans leurs réponses. Les examens soumis aux élèves comprennent en moyenne douze questions. Chaque évaluation comprend au moins deux questions de type *causes/conséquences*. Les données furent recueillies auprès de 182 élèves, répartis dans sept groupes d'histoire de 3^e secondaire, tous en programme régulier. En moyenne, les élèves sont âgés de quinze ans. Deux examens distincts permettent de compiler des données pour évaluer la réussite des élèves à l'opération intellectuelle *causes/conséquences*. Les deux examens comprenaient une structure similaire et la difficulté des questions aux deux évaluations fut jugée égale par l'équipe-école. Les deux évaluations se sont déroulées sur un intervalle d'un mois.

Avant la première évaluation, aucune activité n'a été élaborée pour favoriser la réussite des élèves aux questions *causes/conséquences*. Cette première évaluation avait pour thème les premiers occupants, des origines à 1608. Lors de la première évaluation, trois questions de type *causes/conséquences* étaient présentes, soit les questions 1, 4 et 8. La collecte de données fut qualitative : les résultats aux questions *causes/conséquences* ont été qualifiés à l'aide d'un système de couleurs. Chaque question *causes/conséquences* vaut pour un maximum de deux points. Une couleur parmi le vert, le jaune ou le rouge fut attribuée à l'élève en fonction de sa réussite aux questions *causes/conséquences*. Pour chaque question, le barème de couleurs suivant a été utilisé :

Vert : 2 points /2

Jaune : 1 point /2

Rouge : 0 point /2

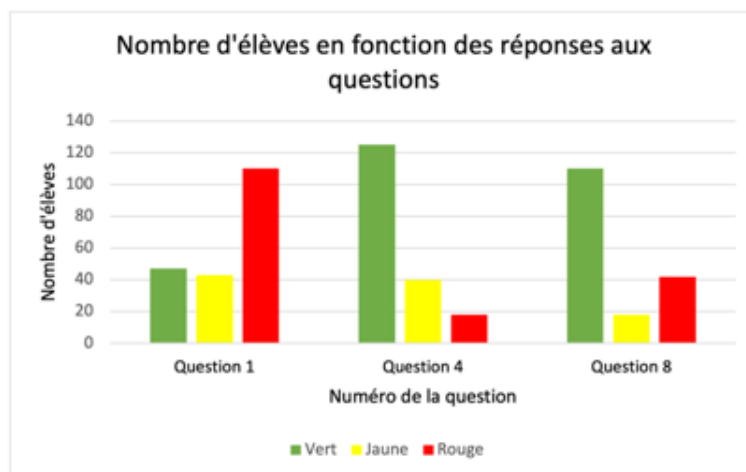
Le choix d'utiliser un barème de couleurs est justifiable par une raison bien simple : utiliser un système de données porteur de sens, tant pour les adultes que pour les enfants. Les couleurs témoignent d'une simplicité qui permet à l'élève de rapidement comprendre si son résultat est adéquat ou non.

Après cette première évaluation, des exercices et des activités, précisément conçus pour développer l'opération intellectuelle *causes/conséquences*, furent adoptés. D'abord, des stratégies de lecture furent montrées aux élèves. La méthode du 3QPOC (qui, quoi, quand, où comment et pourquoi) fut présentée aux élèves afin de répondre aux questions de type *causes/conséquences*. Puis, les élèves réalisent un exercice regroupant douze questions uniquement dédiées à l'opération intellectuelle *causes/conséquences*. Certaines questions de cet exercice étaient directement tirées de la première évaluation. Les élèves reçoivent une rétroaction sur ledit exercice. Les données ne furent pas compilées pour cet exercice formatif. La deuxième évaluation avait pour thème l'évolution de la société coloniale française de 1608 à 1627 et elle a eu lieu un mois après la première évaluation. La deuxième évaluation comprenait également trois questions de type *causes/conséquences*, soit les questions 9, 10 et 11 (Annexe 6). La même méthode de qualification des données fut utilisée pour cette seconde évaluation. Après ce second examen, la stratégie de lecture du 3QPOC fut à nouveau présentée et liée à des activités pratiques (Annexe 7).

Une limite à la méthodologie employée est l'absence de données à une troisième évaluation. En effet, une troisième évaluation a eu lieu lors de la session d'examen de Noël. Toutefois, la date de cette évaluation étant en dehors de la date de fin du stage, il ne fut pas possible de mesurer et de qualifier les résultats des élèves aux questions *causes/conséquences*. Il ne va pas sans dire que les résultats à cette troisième évaluation seraient bénéfiques à l'analyse.

RÉSULTATS

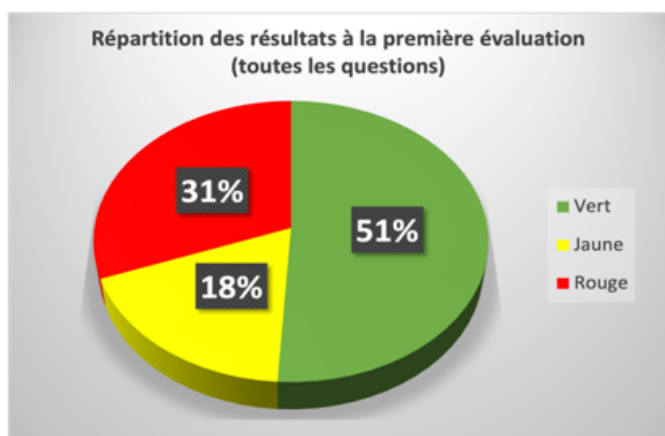
Les réponses de 182 élèves ont été récoltées lors de deux examens différents, chacun mobilisant l'opération intellectuelle *causes/conséquences* à trois questions. Il faut garder en mémoire que la problématique de départ s'intéresse à la réussite des élèves, non pas à leur amélioration personnelle. Ainsi, pour être en réussite, il faut être qualifié par la couleur verte. Les couleurs jaune et rouge indiquent un nombre de points insuffisants, soit un point sur deux (jaune) ou zéro point sur deux (rouge).



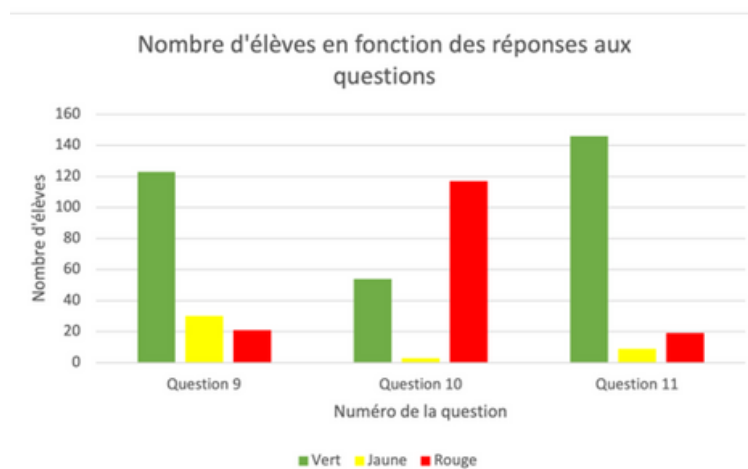
D'abord, il importe d'observer les résultats de la première évaluation. À titre de rappel, les élèves n'avaient pas reçu, à priori, de stratégies de lecture destinées à l'opération *causes/conséquences*. Le graphique 1 illustre les réponses des élèves aux questions posées lors du premier examen. On remarque que la question 1 a été majoritairement ratée. Seulement 47 élèves sur 182 ont eu tous les points (couleur verte), ce qui représente un taux de réussite de 26%. Toutefois, la tendance s'inverse pour les questions 4 et 8. En effet, les taux de réussite des deux autres questions sont supérieurs : 69% à la question 4 et 60% à la question 8. Ainsi, on dégage que deux questions sur trois sont réussies par la majorité des élèves. Toutefois, on remarque qu'un nombre significatif d'élèves semble se trouver soit dans le vert ou dans le rouge. Le diagramme 1 peut éclairer à ce sujet.

En effet, on remarque que sur un total de 546 réponses formulées par les élèves lors de la première évaluation, 282 réponses formulées se sont mérité la note de deux sur deux, ce qui correspond à la couleur verte. 271 réponses formulées lors du premier examen, soit 49 % des réponses formulées, valent soit un point ou aucun point. Ce pourcentage d'échec demeure très inquiétant. Au premier examen, nous ne pouvons pas attribuer la cause de la réussite des élèves aux stratégies de lecture, car elles n'avaient pas encore été montrées. Le taux de réussite quasi-équivalent au taux d'échec peut s'expliquer par la difficulté de la tâche. En effet, tel que l'envisagent Caron et Trudel (2014), la lecture en histoire est une tâche ardue pour les élèves, car elle nécessite de solliciter simultanément une variété d'habiletés cognitives. Ainsi, on se doit de se rapporter aux propos de Blouin (2020), mentionnant que l'opération intellectuelle *causes/conséquences* correspond à l'une des trois opérations les plus difficiles pour les élèves. Selon les chiffres proposés par Blouin (2020), le taux de réussite des élèves aux questions *causes/conséquences* s'évalue à 56%, ce qui est supérieur au taux de réussite obtenu ci-présent (51%).

Diagramme 1. Répartition des résultats de la première évaluation avec le barème de couleurs



Graphique 2. Résultats collectés lors de la deuxième évaluation

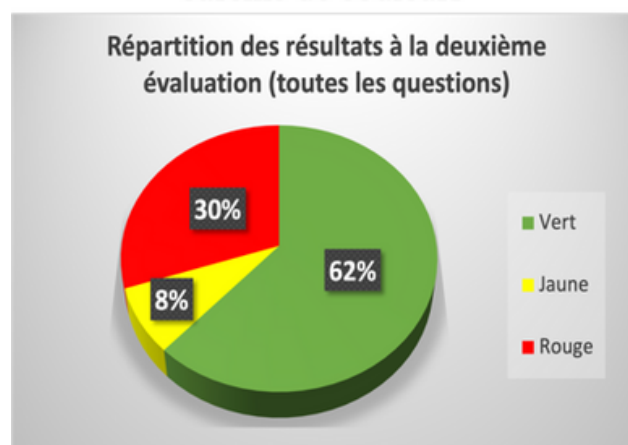


Au deuxième examen, on peut remarquer des similitudes et des différences dans les résultats en les comparant à ceux du premier examen. En effet, tel qu'on peut l'observer au graphique 2, deux questions sur trois ont été majoritairement réussies. À la question 9, 123 élèves sur 182 ont obtenu tous leurs points, ce qui leur a permis d'être identifiés par la couleur verte. Le taux de réussite à la question 9 s'évalue à 68%. Plus surprenant encore est le taux de réussite à la question 11, qui se hisse à 80%; le plus haut taux de réussite parmi toutes les questions *causes/conséquences* posées aux élèves. En revanche, la question 10 a causé davantage de soucis aux élèves. En effet, son taux de réussite étant de 36%. Comme au premier examen, on dégage que deux questions sur trois sont réussies par la majorité des élèves. Le diagramme 2 permet d'observer une autre ressemblance : le pourcentage de réponses identifiées en rouge. En effet, au deuxième examen, 30% des réponses aux questions *causes/conséquences* ne valaient aucun point. Ce chiffre est similaire au premier examen auquel les élèves avaient enregistré un taux de 31% de réponses erronées (couleur rouge). Ainsi, le nombre de réponses erronées a diminué de peu.

En revanche, le nombre de réponses incomplètes (couleur jaune) s'est modifié. On peut remarquer qu'au deuxième examen, 42 réponses partielles ont été fournies (8%), comparativement au premier examen où 101 réponses incomplètes ont été recueillies. Cela constitue une amélioration par rapport à l'évaluation précédente, en raison d'une diminution de 10% des réponses partiellement bonnes. Un autre changement notable est le pourcentage de bonnes réponses (couleur verte). Au deuxième examen, 323 bonnes réponses ont été enregistrées (62%), par rapport au premier examen où 282 réponses adéquates avaient été collectées. Cela constitue une amélioration de 11%. Considérant que le pourcentage des réponses associées à la couleur rouge est resté pratiquement intact, il est plus plausible d'identifier que les élèves autrefois associés à la couleur jaune sont désormais associés à la couleur verte. Ce changement pourrait s'expliquer par l'efficacité des stratégies de lecture montrées aux élèves entre les deux évaluations. Peu d'élèves mobilisent les stratégies de lecture apprises en français dans les cours d'histoire, malgré les nombreuses similitudes entre les stratégies utilisées dans ces deux domaines (Blouin, 2020). Ainsi, il est possible d'attribuer un mérite aux élèves classés « jaune » d'avoir utilisé les stratégies de lecture de l'enseignant afin de passer dans la catégorie « verte », d'où l'importance d'enseigner aux élèves des stratégies de lecture.

Il est à noter que l'analyse des résultats effectuée précédemment n'a pas permis d'identifier le suivi d'élèves en difficulté (rouge). En effet, près du tiers des réponses sont associées à un échec, tant lors de la première évaluation (31%) que lors de la deuxième évaluation (30%). Ainsi, une problématique sous-jacente demeure : comment favoriser la réussite des élèves qui restent en difficulté, malgré les stratégies employées?

Diagramme 2. Répartition des résultats de la deuxième évaluation avec le barème de couleurs





CONCLUSION

Au sein d'une pédagogie moderne, la réussite des élèves doit demeurer un objectif au cœur des préoccupations des enseignants. Les résultats obtenus témoignent de changements quant à la répartition des élèves au sein du barème de couleurs. Le pourcentage d'élèves identifiés par la couleur rouge est resté pratiquement inchangé, soit de 30% à la première évaluation à 31% à la deuxième évaluation. Par ailleurs, un changement significatif s'est observé dans le pourcentage d'élèves identifiés par la couleur jaune. En effet, à la deuxième évaluation, 10% des élèves ont augmenté leurs résultats en passant de la couleur jaune à la couleur verte. Cette amélioration s'explique notamment par l'explication des stratégies de lecture après la première évaluation. Cet article professionnel montre l'importance d'enseigner aux élèves comment lire et comment interpréter les documents historiques. Leur montrer des astuces et des stratégies de lecture sont des facteurs qui contribuent à la réussite des élèves (Falardeau et al., 2014). Recourir aux stratégies de lecture permet aux enseignants constater l'amélioration de l'élève aux questions sollicitant les OI et du même coup, de bonifier le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève.

JÉRÉMIE LESSARD

enseignant d'univers social (développement personnel)



L'utilisation d'un cahier d'histoire, toute qu'une histoire

Comment les élèves perçoivent-ils l'utilisation d'un cahier d'activités dans le déroulement d'un cours d'histoire ?



INTRODUCTION

Durant notre parcours scolaire primaire, secondaire, collégial et universitaire, nous nous questionnions rarement sur la nécessité d'un cahier ou d'un manuel dans la matière enseignée. Nous l'achetions sans trop nous demander si ce matériel allait changer notre apprentissage d'une manière ou d'une autre. Pourtant, c'est avec du recul que nous pouvons nous interroger sur la pertinence de cet outil qui peut tantôt nous être utile et tantôt nous être contraignant.

Il faut aussi nous pencher sur ce que les élèves pensent de l'utilisation de ce matériel didactique. Les trois besoins psychologiques fondamentaux des élèves, soit l'autonomie, l'appartenance sociale et la compétence sont-ils comblés avec l'utilisation d'un cahier d'apprentissage en classe? En cours de français nous avons besoin de livres pour lire, en mathématiques et en sciences de cahiers de notes pour les formules ou encore pour nos démarches et calculs. Toutefois, pour le champ de l'univers social, plus précisément de l'histoire, le manuel est-il vraiment nécessaire? Nous questionner sur nos méthodes d'enseignement est toujours pertinent, mais de le faire quant à notre matériel didactique l'est tout autant. C'est lors de la réalisation de mon quatrième et dernier stage que je me suis questionné sur l'efficacité, la pertinence, mais aussi le point de vue des élèves quant à l'utilisation d'un cahier d'activités en histoire. J'ai bien souvent sondé les élèves à savoir si les cours devenaient plus lourds en information ou encore plus plates et routiniers. C'est ainsi que j'ai décidé d'approfondir mes recherches sur le sujet.

PROBLÉMATISATION

L'UTILISATION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE PAR L'ENSEIGNANT

Le fait d'utiliser un cahier d'activités venant d'une maison d'édition peut s'avérer primordial pour certains, tandis que pour d'autres, c'est le contraire. Lorsqu'un enseignant au secondaire planifie le déroulement d'une période, il doit tenir compte du 75 minutes à combler, mais surtout de créer un contexte d'apprentissage où les élèves auront le goût d'apprendre. En effet, un élève m'a mentionné que j'utilisais peut-être trop le manuel en classe. Ainsi, j'ai voulu varier mon matériel didactique durant le cours pour éviter une trop grande utilisation du cahier d'activités, craignant que les élèves trouvent le cours ennuyeux. C'est après ce commentaire que je me suis posé la question suivante : comment les élèves perçoivent-ils l'utilisation d'un cahier d'activités dans le déroulement d'un cours d'histoire ?



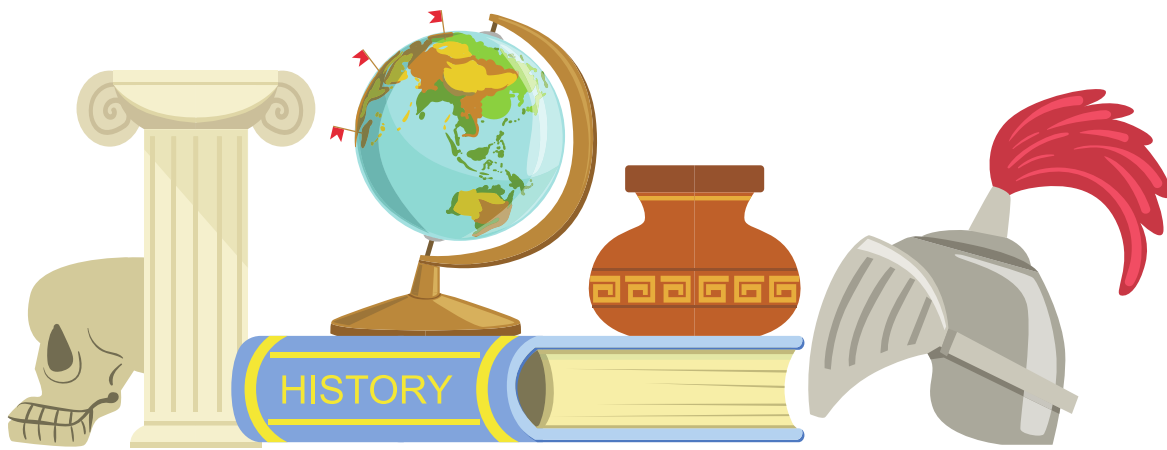
Dans un article issu d'un recueil de texte, Jean-François Cardin, professeur de didactique à l'Université Laval affirme qu'il est chose aisée de planifier un cours d'histoire. Cependant, il nuance rapidement ce propos en s'interrogeant si les élèves apprennent efficacement dans le cours d'histoire. Selon lui, l'enseignant doit planifier un cours pour développer diverses compétences historiques chez les élèves afin qu'une compréhension plus profonde de certains phénomènes et réalités sociales historiques ait lieu (Cardin, 2014). Ainsi, M. Cardin affirme que l'usage d'un cahier d'activité approuvé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEELS) serait une bonne source de planification dite imparfaite, mais à ne pas négliger (Cardin, 2014).

Dans la même lignée, Vincent Boutonnet, professeur de didactique des sciences sociales à l'Université du Québec en Outaouais, se penche sur l'utilisation de ressources telles que le manuel, les documents iconographiques ou les documents numériques en classe d'histoire au secondaire. Dans l'un de ses articles, il mentionne l'usage du manuel d'histoire servant davantage comme ressource d'illustration ou de banque d'exercices. Il souligne cependant le fait qu'un enseignement alternatif aux manuels devrait être employé pour compléter et pour encourager l'esprit critique et la diversification des sources en histoire. De plus, M. Boutonnet souligne que « les pratiques d'enseignement récentes au secondaire restent "magistrocentrées" et fondées sur la mémorisation de connaissances [...] » (Boutonnet, 2019, p.85). Dans le cas de la classe d'histoire et plus précisément du manuel qui peut lui être associé, M. Boutonnet souligne que « l'usage du matériel didactique est très diversifié, partiel et plutôt éclaté » (Boutonnet, 2015, p. 229). Par conséquent, selon ces didacticiens, l'utilisation du cahier d'activités en histoire peut s'avérer être un bon atout, s'il est utilisé à bon escient.

L'UTILISATION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE PAR L'ÉLÈVE

Pour un élève, le fait d'avoir un cahier ou un manuel en classe peut servir de guide durant la période ou, à l'inverse, être une contrainte. En effet, l'élève peut considérer le matériel pertinent pour ses apprentissages et pour l'acquisition de connaissances ou, au contraire, le percevoir comme trop lourd et ennuyeux. Pour être honnêtes, peut-être que pour certains d'entre nous se souviennent des cours d'histoire comme étant parfois du surlignage de passages dans un cahier ou encore de la mémorisation de plusieurs dates historiques. Toutefois, les élèves ont tendance à vouloir comparer leurs enseignants et cela modifie leur perception quant à l'utilisation d'un cahier d'activité en classe.

En poursuivant, il est pertinent de prendre en considération les trois besoins psychologiques fondamentaux chez les élèves. Le principe de l'autodétermination présente trois ingrédients pour le développement optimal du bien-être d'une personne (Deci, Ryan, 2020). Ces besoins sont l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. Ayant comme objectif de savoir la perception des élèves concernant l'utilisation d'un cahier d'histoire, il est nécessaire de contextualiser les besoins psychologiques fondamentaux avec la question de recherche. Par la suite, les concepts seront élaborés plus loin dans le cadre conceptuel.



D'abord, le besoin d'autonomie concerne les choix qui sont offerts aux élèves en classe. Effectivement, les élèves doivent avoir des choix et de la liberté quant à la réalisation de la tâche demandée. Ainsi, dans le dernier stage, certains d'entre eux n'avaient pas de motivation face au travail qui leur était imposé dans le cahier d'activités. L'élève doit avoir de « l'intérêt, de la jouissance et de la satisfaction inhérente » (Deci, Ryan, 2020, p.2) pour avoir une motivation dite intrinsèque. Ensuite, pour le besoin de compétence, l'utilisation d'un cahier en histoire permet de mettre en pratique les acquis des élèves. À de nombreuses reprises, des élèves s'exclamaient qu'ils trouvaient les activités trop faciles. Celles-ci doivent comporter un certain niveau de difficulté pour combler ce besoin. Effectivement, le besoin de compétence satisfait détermine le degré d'efficacité de l'élève dans un environnement positif et structuré (Deci, Ryan, 2020). De plus, le cahier doit également offrir de la différenciation pédagogique pour que les élèves ayant de plus grandes difficultés puissent se sentir inclus dans la tâche à faire, car chaque élève doit avoir un environnement éducatif adapté à ses besoins et cela passe aussi par le matériel didactique offert (Abat-Roy et al., 2021). Finalement, le dernier besoin à satisfaire est le besoin d'appartenance ou affiliation sociale. L'élève doit avoir des liens relationnels avec les gens qui l'entourent pour bonifier sa performance son efficacité à l'école. Un enseignement qui soutient activement des élèves de façon équilibrée peut également bonifier le sentiment d'appartenance (Deci, Ryan, 2020). De plus, le travail d'équipe peut également être privilégié lorsqu'il y a l'utilisation d'un cahier d'activités pour permettre les interactions sociales.

CADRE CONCEPTUEL

LES BESOINS PSYCHOLOGIQUES FONDAMENTAUX

Les trois besoins psychologiques fondamentaux sont étroitement liés avec la théorie de l'autodétermination, notamment abordée par des psychologues de renom tels que Maslow, Piaget ou Werner. Toutefois, les précurseurs de cette théorie humaniste sont Richard M. Ryan ainsi que Edward L. Deci qui ont publié bon nombre d'essais sur le sujet. L'autodétermination est axée sur le développement et l'actualisation de soi, mais également le bien-être d'une personne. Dans le cas de cette recherche, la vision motivationnelle innée et intrinsèque est très significative dans un milieu éducatif surtout selon les enseignants rencontrés par les élèves (Deci, Ryan, 2020).

De ce fait, les trois besoins psychologiques soit, l'autonomie, la compétence et l'affiliation sociale, sont étroitement liés avec la théorie de l'autodétermination. Chacun d'entre eux est nécessaire pour la satisfaction, le développement et l'émancipation de l'être humain. Si un besoin vient à manquer, comme l'insatisfaction ou la frustration, le fonctionnement psychologique serait sous-optimal et pourrait nuire à son développement (Bergeron et al., 2017).

Comme précédemment contextualisé dans le cadre de la recherche, le besoin d'autonomie fait référence au fait de se sentir libre et en accord avec ses valeurs. L'humain doit être libre de choisir, de penser et d'agir pour s'épanouir dans son environnement. Dans un contexte scolaire, l'élève doit avoir une certaine autonomie pour permettre une bonne efficacité au travail et surtout pour être autodéterminé. Ainsi, les écoles « peuvent influencer la satisfaction de ces besoins et en particulier le rôle déterminant que joue le soutien à l'autonomie offert par les enseignants » (Bergeron et al., 2020, p.41). Ensuite vient le besoin de compétence qui est synonyme à l'efficacité et la performance. Les élèves doivent se fixer un certain objectif représentant un défi optimal dans le but d'atteindre les résultats souhaités et d'ainsi mener à terme leur tâche (Bergeron et al., 2017). Finalement, le dernier est celui de l'affiliation sociale qui permet un climat de travail et un environnement sain et productif. Les élèves doivent reconnaître leur place dans un milieu autant scolaire que familial et se sentir en connexion avec les autres autour d'eux pour mener à bien leur développement émotionnel (Bergeron et al., 2017, p.102).

MÉTHODOLOGIE

Le baccalauréat en enseignement au secondaire à l'Université Laval comprend quatre stages et le dernier se déroule à l'avant-dernière session, soit à l'automne. Dans le cadre de ce stage, nous devons, entre autres, « planifier et mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage qui soutiennent le plaisir d'apprendre » (Université Laval, 2022) lors d'une prise en charge complète de plusieurs groupes pendant près de 17 semaines.

L'échantillon dans le cadre de cette recherche est composé d'élèves de 3^e et de 5^e secondaire pour un total de 115 élèves. Ils étaient inscrits dans trois programmes scolaires différents, soit « Énergétique » (un assemblage de cours d'informatique et d'éducation physique), « Arts visuels » et « Langues modernes ». Les élèves ne venaient pas du même milieu socioéconomique, ils n'avaient pas les mêmes outils pédagogiques (p. ex. : ordinateurs portables) et, par le fait même, ils n'avaient pas non plus les mêmes capacités intellectuelles.

Le cahier d'activités sélectionné en histoire était *Chroniques du Québec et du Canada | Des origines à 1840* ainsi que le cahier *Globe en monde* contemporain. Ces deux cahiers étaient fort différents quant à leur maison d'édition, à leur contenu, mais surtout quant à la variété d'activités offertes. C'est en utilisant ces deux manuels que m'aït venu la question de recherche. En effet, lors de ma création de mes planifications de déroulement de cours, je me suis longuement questionné sur si l'utilisation du cahier prenait trop de place durant mon enseignement. C'est alors que j'ai décidé d'interroger mes élèves pour connaître leurs perceptions sur l'utilisation de ces cahiers dans le cours.

LE QUESTIONNAIRE

Un questionnaire a été distribué aux élèves concernant d'abord une appréciation de l'enseignement reçu au cours du stage. Basées sur un exemple de questionnaire provenant du stage précédent (Université Laval, 2022), ces questions étaient assez générales et portaient sur les points forts, points faibles ou les améliorations de l'enseignement. L'autre partie comprenait la question « est-ce que le fait d'utiliser un cahier d'activités en histoire a plus d'avantages ou d'inconvénients dans le déroulement d'un cours? ». Ainsi, les élèves avaient la liberté d'écrire leur opinion sans leur mettre les mots dans la bouche et ainsi influencer leurs réponses. Bien sûr, cette question a été modifiée en cours de route pour résulter de la question de recherche actuelle.

En tout, 87 questionnaires ont été compilés et non 115, car certains d'entre eux n'étaient pas complétés. Ensuite, chaque réponse et commentaire ont été comptabilisés dans deux tableaux d'un fichier Microsoft Word et ont été classés selon le niveau scolaire, selon les avantages et les inconvénients ressortis ainsi que selon à qui les commentaires faisaient référence (aux élèves ou aux enseignants). Ces commentaires, bien qu'ils n'aient pas été écrits de la même façon pour chaque élève, ont été répertoriés en thématiques semblables afin de comptabiliser les répétitions des commentaires (voir Tableaux 1.1 et 1.2). Par la suite, ces tableaux ont été à nouveau filtrés selon les trois besoins psychologiques fondamentaux, comblés ou non, en tenant toujours compte des mêmes commentaires et du leur niveau scolaire. Finalement, le total des commentaires associés aux besoins psychologiques fondamentaux a été représenté en diagramme pour une meilleure visualisation (voir Figure 1).

ANALYSE DES RÉSULTATS

COMMENTAIRES DES ÉLÈVES

Les commentaires des élèves étaient variés et assez semblables. Ils ont bien répondu à la question sur les avantages et les inconvénients de l'utilisation d'un cahier d'activités en classe d'histoire. Avec les Tableaux 1.1 et 1.2, nous pouvons analyser la variété des commentaires et sur 87 copies du questionnaire pour les groupes de 3e et 5e secondaire, il y a 113 commentaires portant sur les avantages de l'utilisation du cahier en classe d'histoire.



Tableau 1.1 – Commentaires des élèves de 3^e secondaire

		Thématiques	Avantages	Inconvénients
3 ^e secondaire	Questionnaires comptabilisés : 46	Perception des élèves concernant le cahier pour <u>L'ÉLÈVE</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guide **Structure/ligne directrice (x14) ✓ Simplicité (x3) ✓ Seulement à surligner ✓ Pas de notes manuscrites (x3) ✓ Aide d'étude (x12) ✓ Mise en pratique (x6) ✓ Meilleurs résultats (x2) ✓ Aide à résumer la matière (x4) ✓ Aide-mémoire pour les dates ✓ Matériel simple (x7) ✓ Support visuel (x5) ✓ Compréhension (x2) 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Apprends mieux à l'oral ➢ Aime mieux oral avec support visuel ➢ Du mal à surligner, écouter et analyser l'information ➢ Nuit pour les résultats ➢ N'aide pas à étudier ➢ Répétitif (x3)
		TOTAL	60	8
		Perception des élèves concernant le cahier pour <u>L'ENSEIGNANT</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reste seulement à expliquer (x6) ✓ Pas de recherche à faire (x2) ✓ Sauve du temps ✓ Simplicité (x2) ✓ Pas de contenu à créer (x4) ✓ Aide en cas d'oubli ✓ Aide en cas de problème TIC ✓ Peut bien compléter avec autres contenus ✓ Aide à l'organisation (x2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Doit cibler les éléments à l'étude - Obligation d'utiliser le cahier (x2) - Moins de liberté pour activités (x2) - Manque de variété d'enseignement (x2) - Cours chargé
		TOTAL	20	8

Tableau 1.2 - Commentaires des élèves de 5^e secondaire

		Thématiques	Avantages	Inconvénients
5 ^e secondaire	Questionnaires comptabilisés : 41	Perception des élèves concernant le cahier pour <u>L'ÉLÈVE</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guide ** Structure/ligne directrice (x2) ✓ Support visuel (x2) ✓ Aide à suivre (x4) ✓ Concentration ✓ Clarté des propos ✓ Compréhension (x2) ✓ Pertinence des propos (x3) ✓ Pertinence des exercices (x2) ✓ Aide d'étude (x3) ✓ Par habitude ✓ Matériel simple ✓ Aide-mémoire ✓ Mise en pratique (x2) 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Ennuyeux ➢ Redondance ➢ Restrictions ➢ Contrainte (aime mieux des notes manuscrites) (x3) ➢ Moins de temps pour projet (x2) ➢ Peu de diversité ➢ Obligation de faire des devoirs ➢ Nuis à la motivation
		TOTAL	25	11
		Perception des élèves concernant le cahier pour <u>L'ENSEIGNANT</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guide (x3) ✓ Bonne planification des concepts (x2) ✓ Bouche-trou (x2) ✓ Sauve du temps 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Bouche-trou (x6) ** remet en cause la capacité de l'enseignant à planifier ➢ Planification de + (surlignage, devoirs, oubli de matériel)
		TOTAL	8	2

En effet, plusieurs avantages concernant le cahier, comme celui d'être un bon guide pour la structure du cours et pour l'étude en vue d'une évaluation, sont ressortis à maintes reprises. Sur le plan de la praticité, le commentaire sur le fait qu'un manuel est facile à transporter et difficile à perdre est revenu quelques fois. Un autre constat est que les élèves de 3^e secondaire étaient plus enclins à trouver une multitude d'avantages (80), tandis que pour le même nombre d'élèves, on ne dénombre que 33 avantages du côté des 5^e secondaires. Il ne faut pas oublier les inconvénients qui se dénombrent à 39 pour les deux groupes échantillonnés. Parmi les inconvénients figurent la répétition ennuyeuse de l'utilisation du cahier ainsi que la volonté de vouloir prendre des notes manuscrites.

Une analyse globale des commentaires comptabilisés porte à croire qu'il y a plus d'avantages que d'inconvénient à l'utilisation d'un cahier d'activités en histoire. En effet, le cahier devient un grand allié pour les élèves, mais aussi pour l'enseignant. Pour être honnêtes, nous utilisons le cahier à chaque période. Toutefois, je variaais mon enseignement avec des capsules d'actualité en début de cours, avec quelques projets à travers les périodes ou encore avec plusieurs vidéos pour compléter l'utilisation du manuel. C'est peut-être à cause de ceci que les élèves n'ont pas nécessairement démonstré le cahier d'activités.

Comme M. Boutonnet et Cardin ont souvent mentionné dans leurs ouvrages, l'utilisation d'un manuel est un bon outil autant pour les élèves que l'enseignant. Cependant, les deux évoquent qu'en histoire, il faut varier notre enseignement en développant la pensée historique. C'est-à-dire, analyser des sources primaires, interpréter des réalités historiques et comparer des documents d'époque (Boutonnet, 2015). Ainsi, comme démontré avec les Tableaux 1.1 et 1.2, les élèves perçoivent le cahier comme une aide complémentaire à leur apprentissage.

COMMENTAIRES DES ÉLÈVES

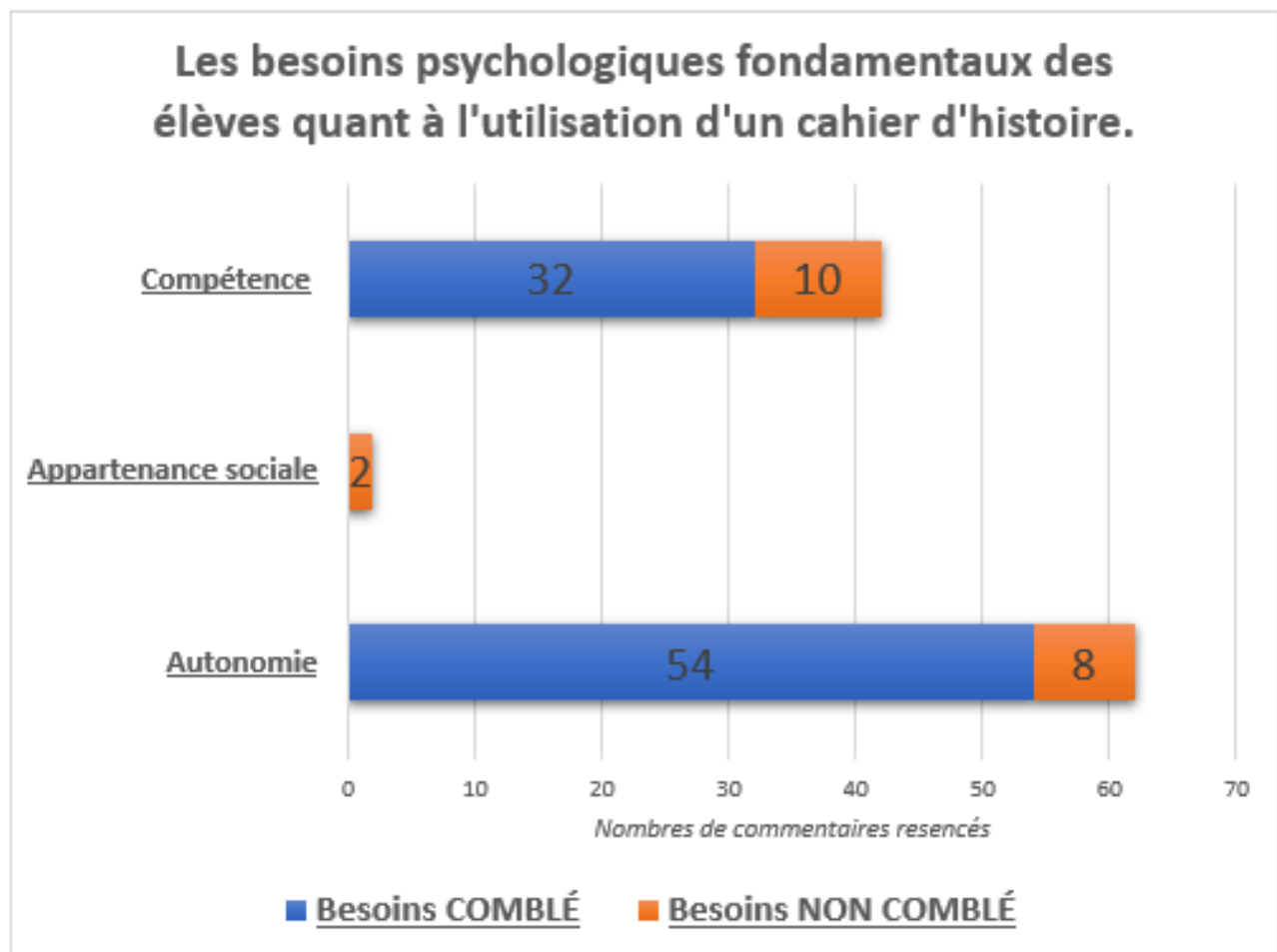
En ce qui a trait à la figure (Figure 1), chaque commentaire des Tableaux 1.1 et 1.2 a été répertorié selon les trois besoins psychologiques associés : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. De ce fait, j'ai pris la liberté d'associer chaque commentaire avec le bon besoin psychologique, comblé ou non, selon mon bon jugement. Par exemple, le commentaire « aide à l'étude » était associé au besoin comblé de l'autonomie, tandis que le commentaire « nuis à la motivation » est représenté par le même besoin, mais non comblé.



Ainsi, chaque avantage devenait un besoin comblé et l'inverse pour les inconvénients. Seulement les commentaires concernant la perception des élèves quant à l'utilisation d'un cahier d'activités pour les élèves, non ceux pour l'enseignant, ont été répertoriés. La Figure 1 et les résultats sont assez clairs. Effectivement, les besoins de compétence et d'autonomie sont largement comblés grâce, entre autres, au fait que le cahier d'histoire permet de devenir un guide ou une ligne directrice durant le cours ainsi qu'un guide d'étude. De plus, les élèves satisfaisaient leur besoin d'autonomie et de compétence avec le cahier d'activités, car il aide à suivre, il est un bon support visuel, les exercices aident à la mise en pratique puis qu'il contient une certaine pertinence des propos. Comme le mentionne M. Ryan et M. Deci, les élèves voient ces deux besoins comblés grâce à un sentiment maîtrise et de réussite que le cahier leur procurait lorsque les exercices étaient complétés et corrigés (Deci, Ryan, 2020).

À l'inverse, le besoin d'affiliation ou d'appartenance sociale est insuffisant. Le seul inconvénient associé à ce besoin qui est ressorti est le manque de projets qui se font habituellement en équipe.

Figure 1 – Besoins psychologiques fondamentaux répertoriés.





CONCLUSION

Somme toute, les perceptions des élèves quant à l'utilisation d'un cahier en classe d'histoire sont assez révélatrices. Ils sont plutôt favorables à l'utilisation de ce matériel didactique qui, à première vue, paraît comme contraignant et ennuyeux. En effet, les élèves faisant partie de l'échantillonnage trouvent que le cahier est un bon support pédagogique dans leurs apprentissages en classe. Ceci m'encourage à poursuivre mon enseignement avec un cahier d'apprentissage, sans oublier de diversifier ma planification avec d'autres activités (ex. : projets, vidéos, questionnaires).

De son côté, la communauté principalement composée de didacticiens est également d'accord qu'il existe de multiples avantages à utiliser un cahier en histoire, notamment parce qu'il est un outil assez fiable, varié et respectueux des programmes d'histoire du MEELS. Les besoins psychologiques fondamentaux ont besoin d'être satisfaits pour avoir « des conséquences positives au niveau de l'engagement, du bien-être et de l'apprentissage, notamment chez des adolescents » (Bergeron et al., 2020, p.41). Dans tous les cas, le cahier d'activités semble remplir tous ces critères. Ce n'est d'ailleurs pas pour rien que plusieurs recherches rapportent que le cahier ou manuel est présent de 60 à 90% du temps en classe, et ce, particulièrement dans les classes d'histoire (Boutonnet, 2015).

JULIEN LETTRE

enseignant d'univers social (histoire et géographie)

2023



UNIVERSITÉ
LAVAL

DU CHAOS À L'ORDRE : LA GESTION DE CLASSE

P. 330 - 335

Charles H. Bouchard

Comment les enseignants adaptent-ils leur gestion de classe ?
La gestion de classe selon le cycle enseigné

P. 336 - 345

Megan Despatie

La gestion de classe
Son évolution à travers l'expérience





Comment les enseignants adaptent-ils leur gestion de classe ?

La gestion de classe selon le cycle enseigné

La gestion de classe est un aspect majeur du métier d'enseignant. Cette compétence est celle qui permet d'offrir un climat propice aux apprentissages. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (ou MELS) affirme que la gestion de classe est l'une des variables ayant le plus grand impact sur l'apprentissage (MELS, 2001). Cela veut dire que si un enseignant ne maîtrise pas sa gestion de classe et qu'il n'est pas capable d'instaurer un climat d'apprentissage propice, il y aura un impact direct sur les résultats et l'expérience scolaires de ses élèves (Gaudreau et al., 2015). Malheureusement, cette compétence est souvent celle dont les nouveaux enseignants ont le plus de difficultés à maîtriser (Dufour & Chouinard, 2013). En effet, ces derniers jugent la formation théorique reçue à l'université comme étant insuffisante (Richardson & Fallona, 2001) en plus d'identifier la gestion de classe comme étant un aspect nécessitant un important soutien lors de l'insertion professionnelle (Carpentier et al., 2019). De plus, les nombreuses planifications ou les groupes dits « difficiles » qui sont souvent attribués aux jeunes enseignants sont aussi souvent donnés comme étant responsable du manque de temps ou d'énergie à consacrer sur l'amélioration de la gestion de classe et donc du besoin accru en soutien lors de l'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2019). Ce sont finalement mes expériences personnelles en stage et en cours d'emploi qui m'ont amené à réfléchir sur la différence de la gestion de classe selon le niveau scolaire enseigné ainsi qu'aux différentes techniques de gestion de classe utilisées par les enseignants au secondaire du Québec. Cela m'a alors amené à me poser la question suivante, qui est donc le cœur de mon analyse : comment les enseignants adaptent-ils leur gestion de classe selon le niveau scolaire? Ce texte est donc le résultat d'une recherche qui m'a permis de trouver des textes qui concernent différents concepts liés ainsi que d'un questionnaire qui s'intéresse à l'utilisation d'une sélection de techniques de gestion de classe préventives et réactives. Aussi, il sera possible d'observer la place du lien entre l'enseignant et l'élève ainsi que de la différenciation pédagogique qui, selon des recherches, sont des leviers pédagogiques importants permettant de faciliter la gestion de classe (Girouard-Gagné et al., 2022).

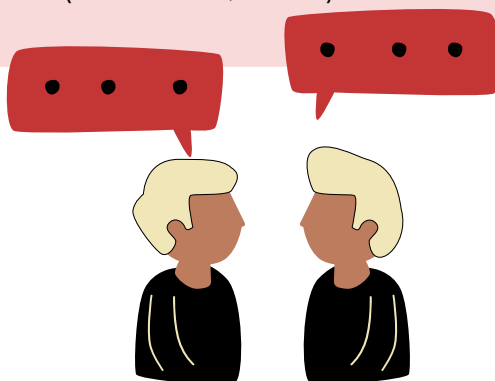
CADRE CONCEPTUEL

Ce texte aborde différents concepts liés à l'éducation et l'adolescence, il est donc pertinent de définir certaines notions clés qui y seront abordées. D'abord, l'adolescence est une période entre l'enfance et l'âge adulte où se produit une diversité de changements intenses, et ce, sur plusieurs aspects, que ce soit biologique, cognitif, émotionnel, juridique ou encore social. Aussi, à cause de la subjectivité de la plupart des aspects, il est compliqué de clairement définir un âge de début et de fin. Toutefois, certains s'entendent sur le fait que l'adolescence se déroule généralement entre 12 et 18 ans (Cloutier & Drapeau, 2015).

Ensuite, il est important de rappeler que le concept de gestion de classe englobe aujourd'hui non seulement le volet disciplinaire, mais tout ce qui est en lien avec la planification et l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage dans le but d'établir et de maintenir un climat de travail adéquat aux apprentissages. (Nault & Fijalkow, 1999). En gestion de classe, l'enseignant doit donc prendre en compte plusieurs caractéristiques des élèves, cela dit, cet article s'intéresse principalement à l'influence de l'âge de ces derniers sur ce volet de la pratique enseignante. Pour cela, je vais m'intéresser, entre autres, à la théorie des groupes d'âge de Brophy, plus particulièrement le troisième et le quatrième groupe d'âge qui concernent les élèves du secondaire. Le troisième groupe d'âge de Brophy caractérise les élèves du début du secondaire comme étant plus égocentrique en cherchant l'approbation des pairs et en résistant à l'autorité des adultes (Levasseur, 2021). Le quatrième groupe d'âge concerne les élèves qui sont vers la fin du secondaire. Ces élèves ont passé la phase la plus rebelle de l'adolescence et leurs capacités intellectuelles sont beaucoup plus développées. Les jeunes de ce groupe d'âge cherchent plus à être considéré comme des adultes et à développer leur autonomie (Levasseur, 2021). Selon ces théories sur l'adolescence et la gestion de classe, le résultat attendu de ce texte serait qu'il y ait une différence entre les techniques utilisées au premier cycle et celles utilisées au deuxième cycle.

Ce texte aborde certaines techniques de gestion de classe dont voici quelques définitions tirées du manuel *Pour une meilleure gestion de classe au secondaire* de Stéphane Levasseur.

- **L'intervention préventive écrite** : « stratégie consistant à remettre un document à l'élève pour l'aider à assimiler le mode de fonctionnement de la classe. Il peut également s'agir de remettre à l'élève une feuille d'autoévaluation pour l'aider à suivre ses progrès. » (Levasseur, 2021).
- **La directive alpha** : « Cette intervention consiste à donner un ordre direct et précis. Pour la réaliser, il faut s'assurer d'avoir établi le contact visuel avec l'élève et lui parler sur ton de neutre et ferme. » (Levasseur, 2021).
- **Le bavardage informel** : « Cette intervention consiste à échanger avec des élèves ou avec le groupe pendant une transition, au beau milieu de son enseignement ou pendant la réalisation d'une activité d'apprentissage. Cela contribue à la création de relations positives. [...]. La personne qui enseigne peut aussi amorcer la pause par une capsule d'information divertissante visant à susciter la discussion. » (Levasseur, 2021).



MÉTHODOLOGIE

Ce texte se base sur un questionnaire dont les réponses sont mises en relation avec des sources scientifiques et professionnelles. Ce questionnaire a été soumis à des enseignants du secondaire d'un peu partout au Québec au courant du mois de février 2023. Il a été publié sur des forums et pages Facebook réservés aux enseignants pour tenter de rejoindre une plus grande variété de personnes possible. Il y a eu un total de 111 répondants dont 94 (84,7%) enseignent au sein d'une école publique et 17 (15,3%) au sein d'une institution privée. Environ 75% des répondants enseignent dans un milieu urbain. Quant à l'indice de milieu socio-économique des écoles où les répondants enseignent actuellement, environ la moitié ont un rang décile supérieur ou égal à 6. La très grande majorité des enseignant(e)s interrogés (82,9%) disposent d'un local de retrait à leur école et d'un ou plusieurs TES (94,6%). La répartition des années d'expérience en enseignement des répondants est aussi relativement bien équilibrée avec un peu plus de 50% des répondants qui ont plus de 15 ans d'expérience en enseignements. 65 personnes ont pris le temps de répondre à la question ouverte facultative : « Adaptez-vous votre gestion de classe en fonction du niveau scolaire enseigné? Si oui, comment? ». Finalement, la répartition entre les enseignants au premier cycle et ceux au deuxième cycle est près de l'équilibre parfait, 48,6% au premier cycle et 51,4% au deuxième cycle.

Outre les questions d'informations générales, le questionnaire avait pour but d'identifier la fréquence d'utilisation de certaines techniques de gestion de classe préventives et réactives tirées du manuel de Stéphane Lévesque. Les répondants étaient donc invités à évaluer sur une échelle de 0 à 5 la fréquence de l'utilisation des techniques de gestion de classe, 0 étant jamais et 5 étant très souvent, voir leur(s) principale(s) technique(s) de gestion de classe. Il y avait au total 14 techniques préventives et 20 techniques réactives.

QUELQUES RÉSULTATS

Dans la plupart des cas, un des premiers éléments à noter lors de la lecture des résultats est qu'il y a très peu de différence entre les techniques utilisées au premier cycle par rapport à celles utilisées au deuxième cycle du secondaire. Par exemple, lorsque l'on regarde le tableau 1, qui représente l'intervention préventive écrite, il est possible de voir que la tendance des réponses est semblable entre les deux cycles. Au premier cycle, cette technique récolte environ 54% de réponses entre 0 et 1, donc très rarement utilisé voir jamais, et le résultat pour le deuxième cycle est d'environ 59% de réponses entre 0 et 1. Cette observation est aussi vraie pour les techniques les plus populaires comme le renforcement positif (tableau 2) ainsi que les encouragements et les félicitations (tableau 3). Pour ces deux techniques de gestion de classe, autant au premier cycle qu'au deuxième cycle, ont plus de 80% de réponses entre 4 et 5 avec une différence de moins de 3% entre le premier et le deuxième cycle.

Tableau 1 - L'intervention préventive écrite

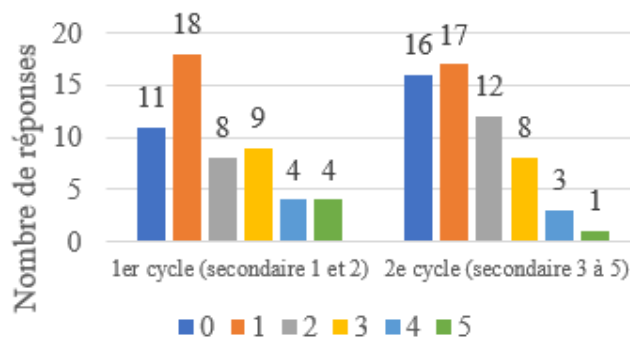


Tableau 2 - Le renforcement positif

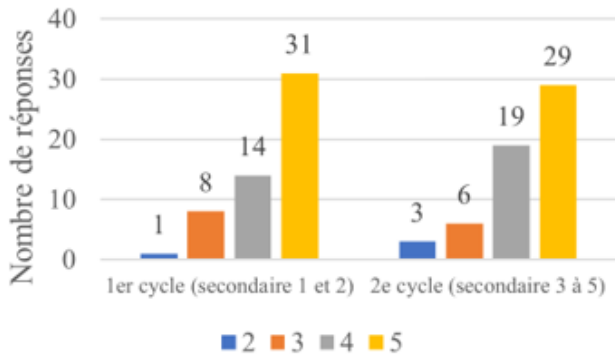
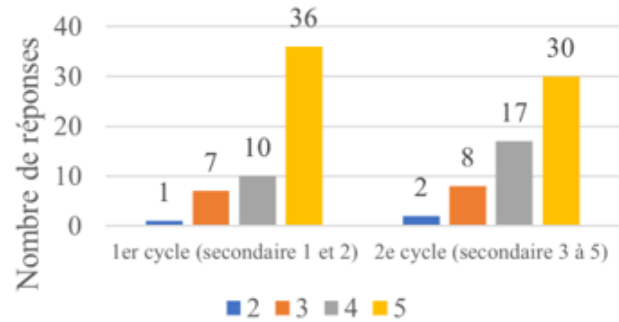


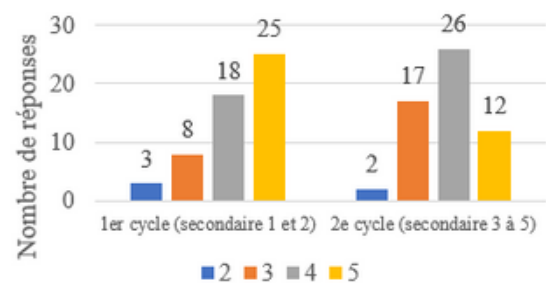
Tableau 3 - Les encouragements et les félicitations



De plus, sur les 34 techniques listées dans le questionnaire, sept d'entre elles n'ont obtenu aucun 0 de la part des répondants et seulement un faible pourcentage d'évaluation de fréquence d'utilisation de 3 et moins. Les techniques concernées sont, en plus des deux techniques représentées dans les tableaux 2 et 3, le bavardage informel, la variation du timbre de voix, la directive alpha, les rappels du groupe à l'ordre et la répétition des consignes. Comme nous pouvons le voir dans le tableau 4, cette dernière technique est d'ailleurs l'une des rares où il est possible de voir une différence notable entre son utilisation au premier et au deuxième cycle. Si cette technique reste relativement populaire au deuxième cycle, elle est moins souvent considérée comme faisant partie des techniques principales de gestion de classe. Cela s'observe par le pourcentage (75,4%) relativement élevé de répondants jugeant utiliser la répétition des consignes parfois (3) ou souvent (4) au deuxième cycle, l'option 5 ne récoltant que 21%. Alors qu'au premier cycle plus du double de répondants (46,3%) l'ont évalué comme étant une de leurs techniques principales de gestion de classe (5). Il y a seulement le changement de place, la participation active et le « chut » où il y a une différence semblable. Toutefois, la différence entre les deux cycles est moins prononcée que la répétition des consignes.

En résumé, lorsqu'on s'intéresse aux techniques de gestion de classe utilisées par les enseignants du secondaire, il n'y a pas vraiment de différences entre le premier et le deuxième cycle. Cependant, l'analyse des réponses à la question ouverte permet de nuancer ces résultats en précisant la façon dont les techniques sont appliquées et ainsi faire ressortir une tendance différenciant la gestion de classe selon le niveau scolaire des élèves.

Tableau 4 - La répétition des consignes



LES DIFFÉRENCES ENTRE LE PREMIER CYCLE ET LE DEUXIÈME CYCLE

La très grande majorité des enseignants interrogés qui ont répondu à la question ouverte (59/65) ont affirmé qu'ils adaptent leur gestion de classe selon le cycle enseigné. Certains vont jusqu'à préciser que leur gestion de classe varie beaucoup selon le groupe, mais que l'âge influe beaucoup sur l'approche qu'ils ont vis-à-vis la gestion de classe. À quelques exceptions près, les réponses abondent dans le même sens et tournent autour de trois aspects de la gestion de classe: l'autonomie, le cadre et l'humour.

AUTONOMIE PLUS GRANDE AU DEUXIÈME CYCLE

Les réponses à la question ouverte arrivent à un certain consensus sur le fait que miser sur l'autonomie des plus vieux est souvent une solution gagnante. Des répondants mettent de l'avant le fait que les élèves du deuxième cycle sont généralement conscients des choix qu'ils font. Cette dernière impression des enseignants peut facilement se confirmer par la recherche sur la psychologie de l'adolescence. En effet, cette période est le moment où les jeunes développent leur autonomie comportementale dont l'une des dimensions est liée aux habiletés décisionnelles (Cloutier & Drapeau, 2015). Des recherches ont pu démontrer un écart relativement important entre la capacité de prendre une décision éclairée entre un jeune de 12 ans, qui correspond généralement au troisième groupe d'âge de Brophy (Brophy, 1988), et un jeune de 16 ans, qui correspond généralement au quatrième groupe d'âge. Un jeune de 16-17 ans est plus apte à tenir compte des conséquences, des risques et des opinions venant d'autres personnes. De plus, contrairement au jeune de 12 ans qui a tendance à être dans la résistance face à l'adulte, le jeune de 16-17 est plus porté à chercher l'aide d'un spécialiste ou d'une autre figure d'autorité (Cloutier & Drapeau, 2015). Ainsi, en laissant plus d'autonomie aux élèves de 4e et 5e secondaire et en les responsabilisant plus, cela les aide non seulement dans leur développement, mais cela peut aussi aider leur motivation, car ils se sentent moins infantilisés.

IMPORTANCE DU CADRE AU PREMIER CYCLE

Si au deuxième cycle les enseignants qui ont répondu au questionnaire ont tendance à favoriser l'autonomie au sein de leur gestion de classe, au premier cycle l'emphase est plutôt mise sur l'importance du cadre et de la répétition des règles. La mise en place d'un cadre plus strict ainsi que d'un rappel fréquent des règles ou des consignes sont des éléments de réponse qui reviennent plusieurs fois auprès des enseignants interrogés. Ces éléments sont somme toute logiques avec la définition du troisième groupe d'âge de Brophy. Les élèves du premier cycle sont généralement à la recherche de leur identité, ils ont ainsi tendance à résister à l'autorité de l'adulte et à rechercher l'approbation de leurs pairs. Si ce passage est essentiel dans leur développement, il est aussi souvent à la source de problèmes disciplinaires en classe (Levasseur, 2021). À cet âge, les élèves ont un passage où ils sont plus narcissiques, où le concept du « moi » prend énormément de place, et cette phase correspond au passage typiquement plus rebelle de l'adolescence (Lehalle, 1991). De là, la logique de l'importance d'un cadre plus strict et d'un rappel à l'ordre plus fréquent soulevés par les enseignants. Cette logique se reflète dans le fait que la technique de répétition des consignes soit plus populaire au premier cycle qu'au deuxième.

UTILISATION DE L'HUMOUR ET DU BAVARDAGE

Le dernier aspect qui revient souvent dans les différentes réponses est l'utilisation de l'humour et du bavardage en classe. Ces deux techniques sont d'ailleurs parmi les plus populaires, ayant plus de 75% des répondants qui jugent les utiliser souvent (4) ou très souvent (5). Ces techniques sont l'occasion pour l'enseignant de créer un certain lien avec ses élèves, ce qui peut faciliter énormément sa gestion disciplinaire. Toutefois, comme le précisent certains enseignants interrogés, il faut particulièrement faire attention à la manière dont l'humour et le bavardage informel sont utilisés au premier cycle. En effet, il

est important d'établir un cadre clair et strict pour éviter les débordements qui peuvent être causés par le manque de maturité de certains élèves. Au deuxième cycle, toujours selon certains témoignages et expériences personnelles, ce genre d'approche facilite les discussions avec les élèves et rend ainsi plus simple de futures interventions en plus d'influer grandement sur la motivation et l'implication des jeunes dans le cours.



CONCLUSION

Les résultats du questionnaire montrent une certaine uniformité entre les techniques utilisées au premier cycle et celles utilisées aux deuxièmes cycles. La nuance est apportée grâce à la question ouverte où les répondants ont pu préciser s'ils adaptaient leur gestion de classe selon le niveau scolaire et comment. Il est important de préciser que quelques réponses (4/65) précisaient qu'ils étaient plus stricts et sévères avec les élèves du deuxième cycle que le premier en se basant sur le fait qu'à cet âge les élèves sont normalement conscients de l'impact de leurs choix. Cependant, la majorité des réponses mettaient de l'avant l'importance d'un cadre strict et d'un rappel régulier des règles pour les plus jeunes ainsi que d'une autonomie et responsabilisation plus grande pour les plus vieux. Il est possible de voir que parmi les 111 réponses reçues, la majorité des répondants ont une approche de la gestion de classe qui concorde avec les différentes recherches et théories sur le sujet. Un élément de réponse à la question de départ pourrait donc être que la plupart des enseignants adaptent leur gestion de classe selon le niveau scolaire de leurs élèves en se basant sur le niveau de développement de la maturité et de l'autonomie de ces derniers. Toutefois, le questionnaire ne contenant qu'une sélection subjective de techniques de gestion de classe, ce texte ne s'est pas attardé à tous les aspects de cette compétence. En somme, ce met en évidence l'importance pour les enseignants de faire preuve de flexibilité et d'adaptabilité dans leur gestion de classe, et ce, en prenant en compte les caractéristiques propres à chaque niveau scolaire. Aussi, bien qu'il y ait une certaine uniformité dans les techniques utilisées, il est crucial de garder à l'esprit que chaque groupe d'élèves est unique et nécessite une approche personnalisée.

CHARLES H. BOUCHARD

enseignant d'univers social (histoire et géographie)



La gestion de classe

Son évolution à travers l'expérience

INTRODUCTION

L'enseignement est un métier qui comporte une multitude de tâches. En effet, les enseignants doivent maîtriser des compétences complexes et variées afin d'assurer leurs fonctions. Parfois, cela peut être intimidant pour les enseignants qui débutent. Plus précisément, la maîtrise de la gestion de classe se situe au cœur des préoccupations de plusieurs étudiants en enseignement au secondaire puisqu'il s'agit d'une composante du métier particulièrement difficile. Bien que les stages permettent de prendre de l'expérience sur ce plan, les enseignants fraîchement diplômés doivent faire encore beaucoup de progrès avant d'atteindre un niveau de compétence satisfaisant. C'est pourquoi nous aimerions approfondir nos connaissances à propos de **la gestion de classe** et pouvoir en faire profiter toute la communauté enseignante, plus précisément les jeunes enseignants qui se questionnent probablement sur la portée de leurs difficultés à bien maîtriser cette tâche complexe. Dans un premier temps, un résumé des connaissances actuelles sur le sujet sera présenté dans le but de préciser un objectif de recherche. Par la suite, nous préciserons la manière dont les données seront collectées et analysées. Finalement, les résultats de cette collecte de données et leur analyse seront exposés dans le but de répondre à l'objectif de recherche.

ÉTAT DU SUJET

Le décrochage enseignant est un phénomène actuel bien présent tant dans les écoles primaires que secondaires. En effet, selon Desmarais et al. (2022), près du quart des enseignants quittent leur métier ou y ont déjà songé sérieusement. Cette statistique est inquiétante considérant la pénurie de main-d'œuvre qui sévit actuellement dans le milieu scolaire. (Desmarais et al. 2022). Le décrochage enseignant a des impacts importants sur la qualité de l'enseignement puisqu'il implique un renouvellement d'employés plus fréquent et conséquemment une moins grande proportion d'enseignants expérimentés (Desmarais et al., 2022). Alors, il y a lieu de s'interroger sur les motifs intrinsèques à la profession enseignante qui expliquent ce si haut taux d'abandon. Selon la recherche de Desmarais et al. (2022), certaines difficultés liées à la gestion de classe font partie de ces motifs: manque de respect de la part des élèves, relations conflictuelles avec les parents, lourdeur de la charge émotive et difficulté à gérer les comportements turbulents.

Il semblerait alors que la gestion de classe soit réellement une difficulté importante en enseignement. Levasseur (2021) aborde la difficulté des nouveaux enseignants à bien maîtriser cette compétence en affirmant qu'elle représente leur « bête noire ». D'ailleurs, plusieurs recherches démontrent que la formation universitaire ne prépare pas suffisamment les futurs enseignants à y faire face (Gaudreau, 2017)(Levasseur, 2021) (Desmarais et al. 2022).

Malgré qu'elle soit si difficilement maîtrisée par les jeunes enseignants, il ne faut pas sous-estimer l'importance de la gestion de classe en enseignement. Elle constitue le facteur qui a le plus d'influence sur l'apprentissage et la motivation des élèves selon Gaudreau (2017). Les articles de Gaudreau et al. (2015) et de Aloe et al. (2014) ainsi que l'ouvrage de Levasseur (2021) appuient également cette thèse. En effet, une bonne gestion de classe permet, entre autres choses, de rentabiliser le temps d'enseignement-apprentissage, ce qui favorise la réussite scolaire (Gaudreau et al., 2015). Au contraire, rencontrer des difficultés à bien faire fonctionner la classe limite les enseignants dans les activités qu'ils veulent réaliser avec leurs élèves (Gaudreau, 2017).

À la lumière de ces connaissances, il importe de se demander comment les jeunes enseignants peuvent parfaire leur compétence en gestion de classe. Plus précisément, nous nous intéressons aux éléments qui influencent la maîtrise de celle-ci: expérience, contexte d'enseignement, traits de personnalité, stratégies, attitudes etc. Nous nous questionnons également à savoir à quel point un enseignant peut progresser sur ce plan. Autrement dit, nous nous demandons si la gestion de classe est à la portée de tous, même à ceux qui éprouvent des difficultés importantes en début de carrière. De manière plus globale, cela nous mène à cette question de recherche:

Comment la maîtrise de la gestion de classe évolue-t-elle chez les enseignants du niveau secondaire à travers leurs années d'expérience ?

LA GESTION DE CLASSE, PLUS QUE DE LA DISCIPLINE

Avant d'aller plus loin dans la recherche, il importe de bien définir le concept qui est au centre de celle-ci: la gestion de classe. Un bon nombre d'enseignants la définissent comme de la discipline, alors qu'il s'agit d'un plus vaste ensemble d'éléments (Gaudreau et al., 2015). Selon ces mêmes auteurs, cette compétence comprend au total cinq types de tâches:

1. La gestion des ressources (temps, espace et matériel);
2. L'établissement d'attentes claires (routines et procédures);
3. Le maintien de l'intérêt des élèves (attention, motivation);
4. Le développement de relations sociales positives (élèves, parents et autres membres du personnel);
5. La gestion de comportements difficiles .

La dernière dimension, la gestion de l'indiscipline, est celle qui prend le plus de place et qui occasionne le plus de difficultés chez les enseignants (Gaudreau, 2017). C'est probablement ce qui explique que plusieurs confondent les concepts de gestion de classe et de discipline (Gaudreau et al. 2015).

Enfin, selon Gaudreau (2017, p.6), voici une bonne définition de la gestion de classe:« La gestion de classe inclut tout ce que les enseignants doivent faire pour favoriser l’engagement et la coopération des élèves dans les activités de la classe et pour établir un climat propice à l’apprentissage. »

MÉTHODOLOGIE

L'ÉCHANTILLON

Pour répondre à la question de recherche, des entrevues ont été réalisées avec huit enseignants d’une école du Québec. Nous voulions maximiser le nombre d’entrevues tout en respectant les contraintes de temps. Ainsi, réaliser et analyser huit entrevues d’une trentaine de minutes chacune nous semblait maximal. Parmi les répondants, nous voulions autant d’hommes que de femmes. De plus, nous voulions que leur nombre d’années d’expérience ainsi que leur discipline d’expertise soient variés. Cependant, nous tenions à ce que les participants aient plus de cinq ans d’expérience en raison de la question de recherche qui demande d’analyser l’évolution de la compétence de gestion de classe à travers les années de pratique. La présentation des caractéristiques de chaque enseignant interrogé est faite dans le Tableau 1.

Tableau 1

Présentation des participants

	Nombre d’années d’expérience	Sexe	Discipline enseignée
Enseignant 1 (E1)	10 ans	Homme	Mathématiques
Enseignant 2 (E2)	29 ans	Femme	Français
Enseignant 3 (E3)	25 ans	Homme	Géographie / Histoire
Enseignant 4 (E4)	33 ans	Homme	Anglais
Enseignant 5 (E5)	12 ans	Femme	Anglais
Enseignant 6 (E6)	32 ans	Homme	Mathématiques
Enseignant 7 (E7)	13 ans	Femme	Histoire/Géographie
Enseignant 8 (E8)	27 ans	Femme	Mathématiques

L'OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES

Le patron d’entrevue est formé de huit questions dont plusieurs comportent des sous-questions. Les enseignants sont d’abord invités à donner une définition de la gestion de classe et à expliquer en quoi elle consiste. Cela a pour but de bien les introduire au cœur du sujet. Avant de poursuivre l’entrevue, pour assurer que les participants détiennent une bonne vision globale du sujet, un résumé du cadre conceptuel (définition et composantes de la gestion de classe) leur est présenté.

Les individus sont ensuite questionnés sur la manière dont ils ont vécu la gestion de classe en début de carrière. Nous cherchons à savoir s'ils ont trouvé cela difficile, si c'était comme ils se l'étaient imaginés et s'ils se sentaient bien préparés par leur formation universitaire. De plus, nous leur demandons s'ils ont déjà songé à quitter le métier en raison des difficultés vécues en gestion de classe.

Par la suite, les participants sont amenés à témoigner de leur cheminement professionnel en lien avec la gestion de classe. Nous leur demandons sur quels aspects ils se sont améliorés et quelles sont les erreurs commises en début de carrière. Ils doivent également nommer des moyens et des ressources qui les ont aidés à progresser. Finalement, nous les questionnons sur leur sentiment de compétence actuel en gestion de classe.

En terminant, des questions portant sur la manière dont ils perçoivent la gestion de classe leur sont posées. Cela a pour but de faire ressortir ce que l'expérience leur a appris, autrement dit, à quel endroit leur évolution les a menés. Par exemple, nous leur demandons de dire si avec le temps et l'effort, tout enseignant peut devenir compétent. Nous les questionnons également sur les éléments qui sont favorables à une bonne gestion de classe (traits de personnalité, attitudes, stratégies, etc.). Enfin, ils sont invités à formuler une affirmation qui s'adresse à un enseignant qui débute sa carrière.

L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Chaque entrevue a été enregistrée puis son verbatim a été écrit sur un document Word comportant le patron d'entrevue vierge. Pour comparer les réponses des participants, un tableau de deux lignes a été construit pour chaque question et sous-question. La première ligne comportait le numéro de chaque participant, puis la deuxième ligne servait à écrire les éléments de réponses pertinents de chacun. Par la suite, une comparaison pouvait se faire plus facilement en observant ce qui se ressemblait et ce qui était différent. Ainsi, seul un logiciel de traitement de texte a été nécessaire pour effectuer l'analyse des résultats.

RÉSULTATS

À la suite des entrevues, les informations récoltées ont été triées en trois catégories: celles qui nous informent sur l'état de la compétence de gestion de classe en début de carrière, celles qui nous informent sur la manière dont cette compétence a évolué au fil des années d'expérience, puis finalement, celles qui nous informent sur l'opinion actuelle des enseignants expérimentés à propos de celle-ci. Rappelons que la collecte de données et leur analyse ont été effectuées dans le but de répondre à la question de recherche suivante:

Comment la maîtrise de la gestion de classe évolue-t-elle chez les enseignants du niveau secondaire à travers leurs années d'expérience ?

ÉTAT INITIAL DE LA COMPÉTENCE

Tout d'abord, la moitié des répondants ont admis avoir trouvé la gestion de classe difficile en début de carrière (E1, E4, E7, E8). Nous nous attendions à une plus grande proportion considérant les recherches (Levasseur, 2021) (Desmarais et al., 2022). Voici des facteurs qui ont été nommés comme causes partielles aux difficultés vécues : le manque d'assurance (E4), le contexte d'enseignement en suppléance (E1, E8) et l'obtention de tâches plus exigeantes ainsi que de groupes plus difficiles (E1, E8). En outre, plusieurs enseignants (E1, E5, E6, E8) ont mentionné ne pas avoir été bien préparés à la gestion de classe par leur formation universitaire, ce qui concorde avec les propos des auteurs (Gaudreau, 2017) (Levasseur, 2021) (Desmarais et al., 2022). Il est à noter qu'auparavant, la formation n'offrait aucun cours de gestion de classe et comportait seulement trois semaines de stage. D'ailleurs, plus de la moitié des participants ont trouvé la gestion de classe plus difficile que ce à quoi ils s'attendaient (E1, E4, E5, E7). En fait, les enseignants 1 et 7 ont constaté que c'était plus complexe qu'ils le pensaient, c'est-à-dire, que cela exigeait d'établir des règles et procédures puis d'intervenir souvent, ce qu'ils n'avaient pas remarqué lorsqu'ils avaient le rôle d'élèves ou de stagiaires. Puis, les enseignants 4 et 7 ne s'attendaient pas à autant de marques d'irrespect de la part des élèves: dans leur enfance, les adolescents leur semblaient plus polis qu'aujourd'hui.

Malgré que certains enseignants interrogés aient confié que leurs débuts en gestion de classe s'étaient relativement bien déroulés, tous les répondants ont su identifier des erreurs commises en début de carrière. Celles-ci sont présentées dans le Tableau 2 à la page suivante.

Tableau 2

Erreurs commises en début de carrière

Erreurs commises	Enseignant(s) concerné(s)
Être trop patient (attendre trop longtemps avant d'intervenir)	E1, E2, E7
Craindre d'être trop sévère (être trop permissif, avoir de la difficulté à s'affirmer)	E3, E5
Faire des menaces (ne pas appliquer les conséquences annoncées)	E6
Laisser aller les choses par peur du jugement (ne pas communiquer avec les parents ou la direction et ne pas oser retirer les élèves de la classe)	E2, E4, E7
Réagir impulsivement (intervenir avec agressivité physique et/ou verbale)	E6
Vouloir régler une situation avec un élève devant le groupe	E2, E8
Manquer de détachement/ ruminer constamment les événements survenus	E8

Enfin, malgré les difficultés vécues en gestion de classe, aucun enseignant interrogé n'a déjà songé à quitter le métier pour cette raison. Cela contredit la recherche de Desmarais et al. (2022) qui associe le décrochage enseignant à divers aspects de la gestion de classe. Cependant, comme les participants ont un minimum de dix ans d'expérience, ils ne font pas partie de ceux qui ont abandonné le métier en début de carrière.

ÉVOLUTION DE LA COMPÉTENCE

Tous les répondants ont rapporté s'être beaucoup améliorés en gestion de classe depuis qu'ils ont commencé à enseigner. Certains ont nommé des facteurs associés à l'ancienneté qui favorisent la facilité à maîtriser la compétence:

- **Avoir une meilleure connaissance du contenu à enseigner (E2, E3 et E4):**
 - Premièrement, cela permet à l'enseignant de se concentrer davantage sur ce qui se passe dans la classe, donc d'être plus disponible cognitivement pour analyser et intervenir. Deuxièmement, l'enseignant qui maîtrise son contenu est plus confiant et dégage alors de l'assurance. Les élèves le ressentent et accordent alors plus de crédibilité à l'enseignant, ce qui favorise la gestion de classe. Troisièmement, cela lui donne l'aisance d'adapter sa façon d'enseigner le contenu en fonction des groupes et des circonstances.
- **La prise de confiance en soi (E4, E5).**
- **Les changements dans la vie personnelle (E2, E4):**
 - L'enseignante 2 a confié avoir eu plus de facilité en gestion de classe lorsqu'elle est devenue plus âgée et maman. Plus précisément, elle a remarqué une différence sur le plan relationnel avec les élèves: « Le côté jeune, plus cool s'est transformé en maternel ». L'enseignant 4 a pour sa part confié que le fait de s'être marié et d'avoir eu des enfants avait augmenté son bien-être personnel et que cela s'était transposé dans sa gestion de classe par un niveau d'assurance plus élevé.
- **L'édification d'une réputation (E6, E8):**
 - Avoir une bonne réputation facilite un bon fonctionnement en début d'année parce qu'avant même que les élèves rencontrent l'enseignant(e), ils savent à quoi s'attendre. Toutefois, une mauvaise réputation a pour conséquence l'effet inverse.
- **L'obtention de meilleures conditions (E8):**
 - Pour l'enseignante 8 la gestion de classe est devenue plus facile depuis qu'elle enseigne à des groupes d'élèves du deuxième cycle: ils sont plus autonomes et matures. De plus, elle a également mentionné qu'il est plus facile d'être bien préparé lorsqu'on a toujours le même local, ce qui se produit davantage lorsqu'on a plus d'ancienneté.



Les participants ont également mentionné des moyens qu'ils ont utilisés pour s'améliorer en gestion de classe:

- **L'essai-erreur** (E1, E2, E3, E4, E5): essayer de nouvelles stratégies et les conserver si elles fonctionnent ou bien les bannir dans le cas inverse. Il s'agit en fait de l'apprentissage par expérience.
- **L'échange avec d'autres enseignants** (E1, E3, E4, E5, E7): écouter et appliquer les conseils de ses collègues plus expérimentés.
- **La collaboration avec la direction et les techniciens en éducation spécialisée** (E1, E2, E6, E7): leur demander du soutien dans les interventions auprès des élèves et leur transmettre des cas plus problématiques.
- **Le soutien d'un mentor** (E3 et E4): être supervisé par lui/elle afin de recevoir de la rétroaction et des conseils.
- **La démarche réflexive** (E3, E8): remarquer ce qui a été bien fait ou se remettre en question dans les situations qui se sont mal déroulées; chercher ses erreurs et des solutions à celles-ci dans le but de s'améliorer.

Les aspects sur lesquels les enseignants interrogés se sont le plus améliorés sont les suivants:

- **La création de relations positives avec les élèves** (E1, E2, E3, E5, E6, E7);
- **L'établissement d'attentes claires et de routines** (E1, E4);
- **Des interventions modérées/équilibrées** (E2, E6)
- **Des interventions préventives** (E1, E7)
- **Une meilleure organisation** (E1, E2, E7)
- **Une tolérance moins élevée: limites personnelles établies** (E8)
- **L'utilisation de l'humour et de l'autodérision** (E3)

Malgré les progrès remarquables effectués par les participants à travers leurs années de pratique, cinq d'entre eux (E3, E4, E6, E7, E8) sont convaincus qu'il y a des limites à l'amélioration de cette compétence. En fait, ils sont d'accord pour dire que ce n'est pas tout le monde qui peut être compétent en gestion de classe: il y a d'anciens enseignants qui ont encore beaucoup de difficulté à gérer leur classe. Pour eux, c'est comme dans n'importe quelle autre domaine: « tu l'as ou tu l'as pas ». Certains enseignants interrogés (E4, E6, E8) ont même mentionné qu'il est facile de savoir si une personne est compétente

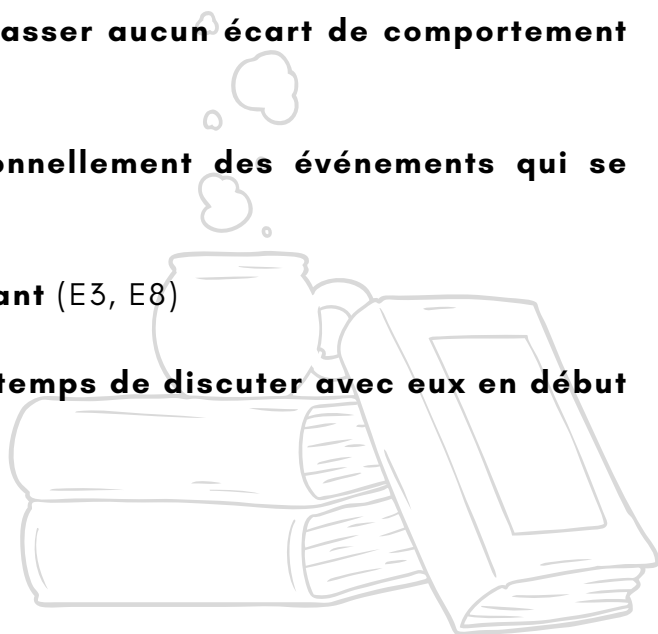
seulement en observant son attitude. À l'inverse, pour les participants 1 et 5, n'importe quel enseignant peut devenir bon s'il en a la volonté et qu'il y met les efforts nécessaires puisqu'il existe beaucoup de ressources. Finalement, l'enseignante 2 est plus modérée dans son opinion: tout le monde peut s'améliorer, mais chacun n'a pas le même potentiel. Certains pourront arriver à gérer les groupes les plus difficiles alors que d'autres seront plus limités dans ce qu'ils pourront faire, mais ils arriveront quand même à faire beaucoup de bonnes choses.

Enfin, les cinq enseignants les plus expérimentés de l'échantillon, avec un minimum de 25 ans de pratique (E2, E3, E4, E6, E8), se disent satisfaits de leur niveau de compétence actuel en gestion de classe. Les trois plus jeunes, avec un maximum de 13 ans d'expérience, admettent tous en avoir encore beaucoup à apprendre avant de pouvoir se sentir complètement compétent sur ce plan.

APPRENDRE DE L'EXPÉRIENCE EN GESTION DE CLASSE

Après s'être intéressés au parcours des huit enseignants participants à la recherche, nous nous sommes intéressés à leur opinion, en tant qu'enseignants expérimentés, sur divers aspects de la gestion de classe. Entre autres choses, nous leur avons demandé de nommer ce qui était le plus important en gestion de classe. Les trois éléments les plus populaires ont été la rigueur et la constance (E1, E6, E7, E8) ainsi que l'établissement d'un bon lien avec les élèves (E2, E3, E4). Les enseignants ont également partagé d'autres éléments qu'ils trouvaient importants tout au long des entrevues. Voici ceux qui ont été mentionnés plus d'une fois:

- **Émettre des consignes claires et directes** (E1, E2, E6, E8)
- **Se remettre en question** (E2, E3, E4, E8)
- **Être bien préparé** (E1, E2, E6)
- **Appeler les parents** (E2, E6, E8)
- **Intervenir rapidement: ne laisser passer aucun écart de comportement** (E1, E8)
- **Dédramatiser: se détacher émotionnellement des événements qui se sont moins bien déroulés** (E2, E8)
- **Le premier cours est le plus important** (E3, E8)
- **Accueillir ses élèves et prendre le temps de discuter avec eux en début de période** (E3, E8)



Par ailleurs, nous avons également demandé aux répondants de nommer des qualités que détiennent les enseignants compétents en gestion de classe. Selon eux, il faut détenir de bonnes habiletés sociales (humour, entregent, leadership, sens de la répartie) (E3, E4, E5, E7), avoir confiance en soi (E5, E6, E8), puis être rigoureux et constant (E1, E6).

En outre, dans une question les participants devaient choisir spontanément une attitude à prôner parmi deux qui leur étaient proposées, et cela à sept reprises (voir première colonne du Tableau 3). Les attitudes qui se sont démarquées davantage sont la transparence contre la prestance, l'équité contre l'égalité ainsi que la confiance contre la méfiance. Alors, il serait plus gagnant en gestion de classe de se montrer tels que nous sommes, d'ajuster nos interventions en fonction des élèves et de prêter de bonnes intentions aux élèves lorsqu'on apprend à les connaître.

Tableau 3

Attitudes à prioriser

Attitudes opposées	Résultat plus populaire	Fréquence
Transparence ou prestance	Transparence	8/8
Politesse ou fermeté	Politesse	5/8
Flexibilité ou rigidité	Flexibilité	5/8
Égalité ou équité	Équité	7/8
Confiance ou méfiance	Confiance	7/8
Action ou discussion	Aucun (égalité)	
Proximité ou distance professionnelle	Aucun (égalité)	



CONCLUSION

Il y a beaucoup de ressemblances dans la manière dont les divers enseignants interrogés ont évolué en gestion de classe au gré du temps. Une chose est certaine, ils ont tous commis des erreurs telles qu'avoir peur d'être trop sévère, laisser aller des situations problématiques et être trop tolérant. Bien que certains aient trouvé cela plus difficile au début et d'autres moins, ils ont tous remarqué une amélioration dans leur maîtrise de cette compétence. Toutefois, ils ne semblent pas être tous rendus au même niveau: les enseignants plus anciens se disent satisfaits de leur degré de compétence, alors que les plus jeunes admettent qu'il leur reste encore beaucoup de progrès à faire avant d'atteindre ce niveau. Dès lors, il semble que la pratique soit le meilleur moyen de parfaire ses aptitudes à gérer des groupes d'élèves. Toutefois, il faut se rappeler qu'il y a des limites à ce que l'expérience peut faire: ce ne sont pas tous les enseignants qui parviennent à atteindre un niveau de compétence en gestion de classe selon la majorité des participants. Pour être compétent dans ce domaine, il faut détenir de bonnes aptitudes sociales, dégager de la confiance puis faire preuve de rigueur et de constance. Par ailleurs, il est très important de créer un lien avec ses élèves: selon plusieurs participants, il s'agit du cœur de la gestion de classe. De plus, diverses personnes ressources ont permis aux enseignants interrogés de s'améliorer: les collègues enseignants plus expérimentés, les TES, les membres de la direction ainsi que l'enseignant mentor de l'école. Les enseignants novices ne doivent donc pas hésiter à demander de l'aide: il ne s'agit pas d'un signe de faiblesse, mais plutôt d'un signe de volonté et de persévérance. La remise en question est également une attitude à favoriser pour devenir un meilleur enseignant selon certains de nos participants. De plus, les enseignants débutants doivent oser essayer de nouvelles approches au risque de se tromper, car pour plusieurs, c'est en faisant des essais qu'ils ont trouvé des stratégies efficaces.

Si la recherche était à refaire, nous aimerions tester notre outil de collecte de données afin de l'améliorer avant de l'utiliser officiellement.

En fait, certaines questions n'ont pas mené aux réponses attendues et nous nous sommes aperçus qu'il aurait été intéressant d'avoir des questions à choix multiples pour faciliter la comparaison des résultats. En outre, avec plus de temps, il aurait été possible d'analyser l'évolution de la compétence en gestion de classe en comparant des entrevues auprès de jeunes enseignants (cinq ans d'expérience et moins) avec celles d'enseignants de plus de 20 ans d'expérience.

SARAH MORIN
enseignante de mathématiques





LA MOTIVATION : PILIER DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

P. 347 – 353

Élodie Chamberland

La motivation, un facteur qui peut faire la différence

P. 354 – 361

Caroline Maltais-Painchaud

Aurons-nous des devoirs ?

Portrait des pratiques enseignantes d'aujourd'hui pour les devoirs scolaires et leurs impacts sur les élèves

P. 362 – 367

David Métivier

L'école entre la réussite scolaire et le développement personnel des élèves

P. 368 – 376

Julianne Perry

La motivation des élèves au secondaire : un défi pour tous

Quel rôle joue l'enseignant.e dans la motivation des élèves?

P. 377 – 384

Ariane Riverin

Quel rôle joue l'enseignant.e dans la motivation des élèves?

Les besoins psychologiques au cœur de leur motivation

P. 385 – 390

Philippe Roy

La motivation :

L'ingrédient secret de la recette du succès des élèves du programme sport-études

P. 391 – 399

Anthony Carey

Le sport parascolaire: un moteur de confiance académique

L'influence de la participation au sport parascolaire sur la motivation académique des élèves

P. 400 – 407

Tommy Cuillerier

La motivation scolaire chez les sportifs

Un bref portrait de la perception qu'ont certains élèves qui pratiquent un sport parascolaire de leur motivation à l'école

P. 408 – 417

Sarah Robinson-Arsenault

Les pratiques pédagogiques en éthique et culture religieuse : lesquelles utiliser pour motiver les élèves ?

Les pratiques pédagogiques à privilégier pour favoriser la motivation scolaire



La motivation, un facteur qui peut faire la différence

INTRODUCTION

Des jeunes de moins en moins motivés à apprendre se retrouvent actuellement dans les classes du secondaire. Les multiples possibilités d'emplois maintenant très bien rémunérés et le manque de main-d'œuvre actuel contribuent d'ailleurs à cette situation et font régulièrement la une des journaux. La motivation des élèves est un facteur très important de la réussite scolaire. En effet, un adolescent qui n'est pas motivé n'aura pas tendance à persévérer lorsqu'il rencontrera des difficultés et risquerait d'abandonner ce qui pourrait alors le mener au décrochage scolaire. Selon le modèle empirique multidimensionnel du décrochage scolaire conçu par Fortin, Marcotte, Potvin et Royer, des chercheurs québécois, à la suite d'une étude réalisée auprès de 800 adolescents, on identifie le rendement scolaire comme étant la cause centrale du décrochage. Comme la motivation est importante dans la persévérance des jeunes et que celle-ci est essentielle pour maintenir un bon rendement scolaire, il est pertinent de s'intéresser aux facteurs pouvant influencer la motivation des adolescents.

L'ÉCOLE EST UNE PERTE DE TEMPS?

Lors de mon dernier stage en enseignement des mathématiques au secondaire, j'ai eu la chance d'enseigner pour la première fois en deuxième secondaire. J'enseignais à trois groupes complètement différents. Parmi ceux-ci, un groupe d'immersion anglaise, des élèves très forts et avec un grand désir de réussite. J'avais aussi deux groupes de régulier, mais tous les deux très différents l'un de l'autre. En effet, l'un était plutôt démotivé et me mettait face à plusieurs défis de gestion de classe. Tandis que dans le second, j'avais plutôt des élèves très énergiques et qui devaient constamment être actifs. Ainsi, durant ces quatre mois de stage, j'ai pu constater que la motivation est un facteur très important tant pour la réussite scolaire que pour la gestion de classe. De plus, plusieurs élèves ne voyaient pas l'intérêt de perdre leur temps en classe à apprendre des choses « inutiles » tandis qu'ils pourraient travailler et faire de bonnes sommes d'argent. Cela affectait donc leur motivation à la baisse et diminuait leur désir d'apprendre. Voyant alors le grand impact que le niveau de motivation des élèves a dans une classe du secondaire, j'ai décidé d'en apprendre davantage sur celle-ci afin de devenir une meilleure enseignante et de peut-être prévenir le décrochage de certains adolescents. Quels sont les facteurs qui influencent la motivation des élèves? Voici la question à laquelle je tenterai de répondre.



DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNEL

Tout d'abord, de nombreux chercheurs sont en accord avec le fait que la motivation scolaire est nécessaire à la réussite des élèves. Il est également pertinent de savoir que les acteurs du milieu scolaire peuvent influencer la motivation des jeunes. Pour ce faire, les enseignants, entre autres, peuvent intervenir sur différentes sources de la motivation. Ils peuvent tenter d'amener les élèves à avoir une perception positive de la valeur des activités réalisées et de la matière enseignée. Ils peuvent également soutenir le développement du sentiment d'efficacité personnelle et avoir un impact sur le sentiment de contrôle qu'a l'élève sur ses apprentissages. (Lacroix et Potvin, 2021) Ainsi, des élèves ayant un sentiment d'efficacité personnel positif auront de meilleures chances de réussite et cela pourrait également diminuer le risque de décrochage scolaire. De plus, un faible niveau de motivation rime souvent avec un faible niveau d'engagement. À cet égard, l'engagement scolaire préoccupe depuis longtemps un très grand nombre d'acteurs dans le milieu. Des chercheurs en sont d'ailleurs venus à conclure que celle-ci a un important impact sur le décrochage scolaire. (Réseau Périoscope, 2018) En 2013, le taux d'élèves sortant de l'école secondaire sans diplôme ou qualification était de 25,3% pour l'ensemble du Québec et dans le réseau public il était de 29%. (Ministère de l'Éducation, 2013) Cela n'étant pas à négliger, il est important d'agir afin de maintenir un bon niveau de motivation chez les élèves dans nos classes. Comme plusieurs chercheurs le mettent de l'avant, il est évident que le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève est l'une des composantes les plus importantes de la motivation scolaire. En effet, afin d'être motivés à apprendre et à réussir, les élèves ont ce grand besoin de se sentir compétents. (Dontigny, 2007)

Il existe d'ailleurs un modèle sociocognitif de la motivation à apprendre qui permet d'expliquer les comportements d'engagement et d'évitement des élèves. Les deux composantes principales de ce modèle sont : les attentes de succès aux travaux à effectuer et la valeur intrinsèque ou extrinsèque de ceux-ci. Ces deux éléments sont encore une fois influencés par le sentiment de compétence des élèves. (Massé et al., 2020) On peut donc en arriver à la conclusion que ce sentiment est primordial au maintien et au développement de la motivation chez les élèves du secondaire. En outre, il y a différents types de motivation qu'il est important de connaître. La plus importante en enseignement, celle que l'on désire retrouver chez nos élèves, est la motivation autonome que l'on retrouve sous différentes formes. Ce type de motivation amène l'élève à effectuer une tâche par plaisir et par satisfaction personnelle plutôt que de le faire pour les autres ou en attente d'une récompense. (Fréchette-Simard et al., 2018) Les types de motivation, le sentiment d'efficacité personnelle et de compétence ainsi que la possibilité de mener vers le décrochage scolaire sont des éléments très intéressants à prendre en compte dans l'étude de la motivation des jeunes du secondaire.

TYPES DE MOTIVATION & SENTIMENT DE COMPÉTENCE

Tout d'abord, qu'en est-il des différents types de motivation scolaire? Le schéma ci-dessous présente le continuum de la motivation selon la théorie de l'autodétermination.

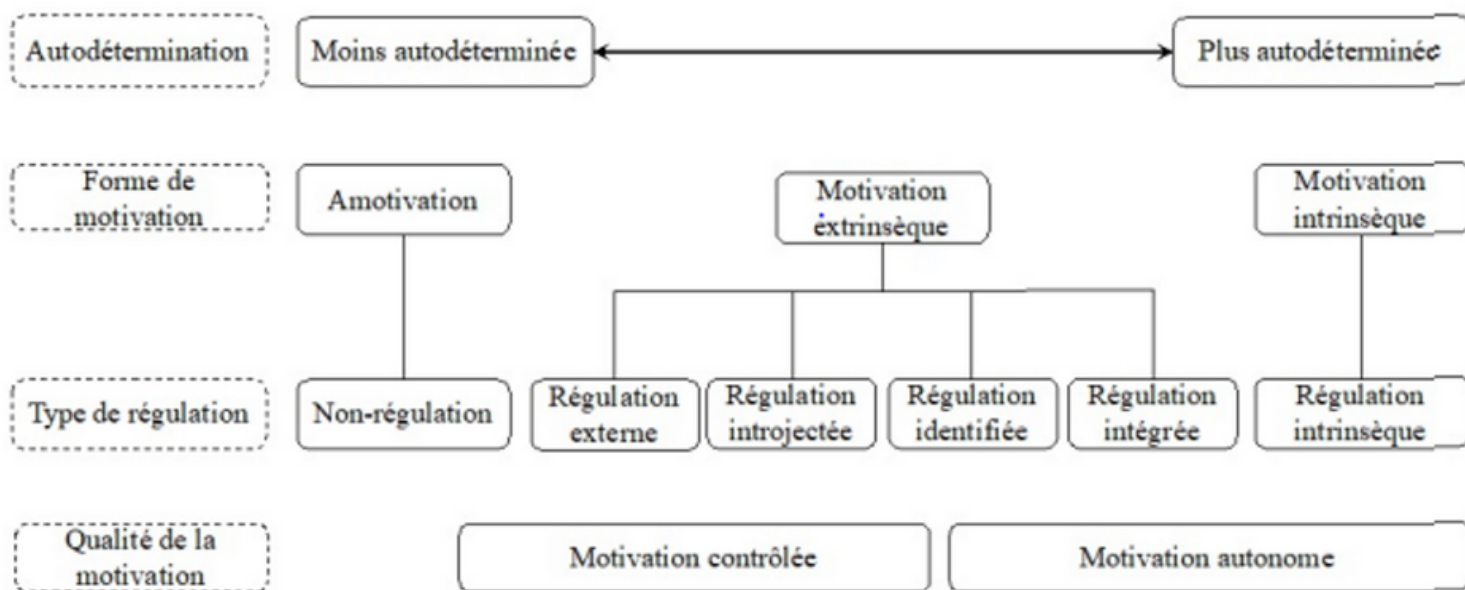


FIGURE 1 : LE CONTINUUM DE LA MOTIVATION SELON LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION. (FRÉCHETTE-SIMARD ET AL., 2018)

Sur ce schéma, on retrouve les trois principales formes de motivation, soit la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Comme mentionnée précédemment, la motivation désirée dans nos classes est la motivation autonome qui est d'ailleurs la motivation la plus autodéterminée. Celle-ci se retrouve sous trois formes principales : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque à régulation intégrée et à régulation identifiée. Le premier type amène l'élève à réaliser une tâche pour le plaisir qu'elle lui procure tandis que dans le second, l'élève effectue le travail demandé parce qu'il a intériorisé les valeurs y étant associé. Pour le troisième type, les adolescents vont être motivés par le fait que l'éducation est importante pour atteindre leur objectif de vie et feront donc le travail dans cette optique. Cependant, dans cette recherche il sera plutôt question de la motivation extrinsèque dont la régulation est externe. Il s'agit d'un type de motivation où l'élève effectue une tâche dans le but d'obtenir une récompense (Fréchette-Simard et al., 2018). Ce type de motivation est intéressant, car lorsqu'un élève ne se trouve pas dans la motivation autonome et qu'il est difficile de le motiver, offrir des récompenses peut être un moyen d'augmenter son engagement rapidement dans la tâche et à long terme peut-être lui prouver l'importance des concepts enseignés.

De plus, il est question à de nombreuses reprises dans ce texte du sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Mais qu'est-ce que c'est réellement que ce sentiment? En fait, il s'agit de l'idée que se fait l'élève de sa capacité à effectuer différentes tâches scolaires avec succès. Il s'agit également du jugement que l'élève porte sur ses capacités d'apprentissage. (Dontigny, 2007) Ce sentiment est d'ailleurs l'un des éléments les plus importants de la motivation scolaire puisque pour avoir envie d'apprendre il est primordial de se sentir compétent et de ne pas être constamment devant des échecs.

MÉTHODOLOGIE

Afin d'en comprendre davantage sur les facteurs qui influencent la motivation des élèves au secondaire, j'ai effectué un sondage auprès des adolescents durant mon stage 4 en mathématique de deuxième secondaire. En effet, j'ai demandé à mes 60 élèves de répondre lors de chacun de nos cours à un questionnaire *Forms* et cela pendant 7 jours de classe. Dans ce questionnaire, je les questionnais d'ailleurs à propos de leur niveau de compréhension de la matière, ce qui me permettait de percevoir leur sentiment de compétence personnelle. Je leur demandais aussi leur niveau de motivation face au déroulement du cours. Ce questionnaire était rempli par les élèves en début de période et encore une fois en fin de période. De plus, les questions se répondaient en se situant sur une échelle de 1 à 5, 1 étant ne pas être motivé du tout et 5 étant être très motivé. Cela me permet donc d'analyser la différence qui peut s'être produite entre le début et la fin d'un cours.

Durant ces périodes où mes élèves répondaient à ce sondage, j'ai expérimenté un cours avec un modèle qui favorisait énormément la motivation extrinsèque externe des élèves en leur offrant des récompenses pour leur travail. En effet, je voulais voir si ce type d'activité avait réellement un grand impact sur la motivation de ceux-ci.

À la suite de la passation de ce questionnaire lors de 13 périodes avec mes différents groupes, j'ai pu recueillir un assez grand nombre de résultats que j'ai pu extraire dans un document Excel. Ceci m'a ensuite permis de mesurer les moyennes du niveau de motivation et de compréhension des élèves selon différents facteurs. J'ai pu recenser des informations par rapport à l'influence du type de groupe, du moment de la journée (période), du niveau de compréhension (sentiment de compétence) et du modèle de motivation favorisé. Puis, une analyse de ces résultats m'a permis d'établir certains liens et de comprendre davantage l'impact de ces différents facteurs sur la motivation des adolescents.

RÉSULTATS & ANALYSE

Les résultats recueillis dans les questionnaires sont regroupés dans le tableau ci-dessous, où toutes les informations ont été regroupées et mesurées sous forme de moyenne. Ainsi, on retrouve la motivation moyenne des élèves et leur niveau de compréhension moyen selon leur groupe (immersion anglaise ou régulier). On retrouve ensuite une comparaison entre le niveau de compréhension et le niveau de motivation des élèves. Puis, le tableau permet de voir le lien entre le niveau de motivation et le moment de la journée (période) pour finalement montrer l'impact de la motivation des élèves en début comparativement à en fin de période sur les différents groupes et sur l'ensemble des élèves concernés par cette étude.



Type de groupe	Motivation moyenne /5	Niveau de compréhension moyen /5
Immersion anglaise	3,10	3,73
Régulier	3,03	3,70
Niveau de compréhension /5	Niveau de motivation /5	
1	2,44	
2	2,54	
3	2,75	
4	3,31	
5	3,29	
Période	Niveau de motivation /5	
1	2,78	
2	3,19	
3	3,15	
4	3,27	
Type de groupe	Motivation extrinsèque fin de période /5	Motivation extrinsèque début de période /5
Immersion anglaise	4,12	3,45
Régulier	3,40	2,82
Motivation moyenne	3,76	3,14

TABLEAU 1 : RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES SUR LE NIVEAU DE MOTIVATION ET DE COMPRÉHENSION D'ÉLÈVES DE DEUXIÈME SECONDAIRE EN MATHÉMATIQUE

Dans le tableau ci-dessus, on constate tout d'abord une variation de 0,7/5 du niveau de motivation entre un groupe d'immersion anglaise, qui est principalement composé d'élèves avec de très bonnes capacités en mathématique, et de deux groupes de régulier avec des élèves moyens. Cette différence du niveau de motivation de 14 % n'est cependant pas expliquée par la différence du niveau de compréhension malgré ce à quoi l'on aurait pu s'attendre. En effet, malgré la croyance populaire que de regrouper les élèves performants ensemble est profitable, il arrive parfois que cela mène ces élèves à se dévaluer (Plante, 2020). Cela pourrait expliquer que ces élèves pourtant très performants en mathématiques ne considèrent pas avoir un niveau de compréhension significativement plus élevé que des élèves ayant plus de difficultés en mathématique. Ainsi, à la suite de ces résultats, il n'est pas possible de conclure que de regrouper les élèves performants dans un groupe améliore leur sentiment d'efficacité personnelle (mesuré ici par le niveau de compréhension), mais il est tout de même possible de voir une hausse de la motivation de 14 % pour ces élèves comparativement à ceux issus du régulier.

Considérant maintenant le niveau de compréhension et le niveau de motivation, on peut constater qu'en effet plus les élèves ont l'impression d'être performants et de bien comprendre la matière, plus ils ont un niveau de motivation élevé. À cet égard, on constate que pour un niveau de compréhension plutôt faible (1 ou 2 sur 5) le niveau de motivation moyen est de 2,49/5 tandis que pour un niveau de compréhension plutôt élevé (4 ou 5 sur 5) le niveau de motivation moyen est de 3,3/5. Cela signifie donc une différence du niveau de motivation de 0,81/5 et donc de 16,2%. Ainsi, on peut conclure que des élèves qui ont un niveau de compréhension plus élevé et donc un sentiment d'efficacité personnelle probablement plus élevé ont tendance à être plus motivés en classe.

En ce qui a trait à l'impact de la période de la journée sur le niveau de motivation des élèves, le tableau permet de constater qu'il y a un certain lien entre ces deux éléments. À l'école où j'ai effectué mon stage, la période 1 est de 8h55 à 10h10, la période 2 est de 10h20 à 11h35, la période 3 de 12h50 à 14h05 et la période 4 est de 14h15 à 15h30. Ainsi, dans le tableau 1 on constate que les élèves sont généralement plus motivés l'après-midi que l'avant midi, une différence de 0,225/5 et donc de 4,5%. De plus, il y a également une hausse de la motivation entre la période 1 et la période 4 équivalente à 0,49/5 et donc de 9,8%. Cela permet donc d'établir qu'il y a bel et bien un impact entre la période de la journée et le niveau de motivation des élèves qui est tel que les élèves sont généralement davantage motivés l'après-midi que l'avant-midi.

Finalement, en ce qui a trait à l'impact d'une période axée sur la motivation extrinsèque externe on peut voir que peu importe le type de groupe (immersion anglaise ou régulier), il y a une hausse de la motivation à la suite du déroulement de l'activité. En effet, dans ce cours les élèves devaient répondre à des questions de révision en lien avec leur prochain examen et lorsqu'ils réussissaient une question ils obtenaient un bonbon. On peut alors constater, dans le tableau 1, que le niveau de motivation moyen des élèves est passé de 3,14 à 3,76 sur 5 entre le début de la période et la fin de la période, ce qui signifie une augmentation de 0,62/5 et donc de 12,4%. Cette hausse de la motivation est tout de même considérable étant donné le fait qu'il s'agissait d'une période où les élèves faisaient des exercices de mathématiques. En effet, ils effectuaient des exercices du même type que dans les autres cours, mais leur motivation a augmenté de 12,4%. Ainsi, on constate le fort impact de la motivation extrinsèque externe sur le niveau de motivation des élèves. Cependant, il semblerait que la motivation extrinsèque externe soit généralement moins durable que la motivation intrinsèque (Réseau réussite Montréal, s.d.). C'est pourquoi la motivation autonome reste à privilégier, malgré le fait que la motivation extrinsèque externe soit un facteur qui fait considérablement augmenter la motivation des élèves.



CONCLUSION

Pour conclure, les résultats cumulés dans cette recherche n'ont pas permis d'établir un lien entre le type de groupe dans lequel les élèves sont, leur sentiment de compétence et leur niveau de motivation. En effet, il y a une différence entre le niveau de motivation entre un groupe plutôt fort et un groupe que l'on pourrait dire de moyen, mais il n'y a que très peu de différence entre leur niveau de compréhension, ce qui pourrait être dû à la dévaluation ou encore à la surévaluation de ces élèves. Cependant, cette recherche permet tout de même de voir un lien entre le niveau de compréhension (le sentiment de compétence) et le niveau de motivation des élèves. Plus le niveau de compréhension des élèves augmente, plus ceux-ci semblent motivés. On peut aussi constater qu'il y a possiblement un lien entre le moment de la journée et le niveau de motivation des élèves. Dans le cadre de cette recherche, on voit que la motivation des élèves serait plus élevée l'après-midi. Finalement, la motivation extrinsèque externe a un impact sur le niveau de motivation des élèves. Même si ce type de motivation ne dure jamais vraiment dans le temps, il a tout de même un impact considérable sur la motivation immédiate de l'élève.

Ainsi, je crois que tout cela peut être pertinent pour un enseignant qui est constamment en train de s'améliorer et de réfléchir sur sa pratique. À cet égard, je crois qu'il est important de comprendre l'influence qu'ont ces différents facteurs sur la motivation de nos élèves. Il est vrai que la période de la journée est hors de notre contrôle, mais comprendre son impact sur la motivation des jeunes nous permettra de mieux planifier nos cours en conséquence afin de stimuler davantage les jeunes à des moments que nous savons plus difficiles. Également, il est nécessaire de percevoir l'impact réel qu'a le sentiment de compétence des élèves sur leur motivation en classe. Cela nous permettra d'ailleurs de garder en tête qu'un élève qui se sent capable sera motivé et ainsi l'on tentera toujours que tous se sentent compétents et fiers. De plus, cette recherche nous permet de constater l'impact réel de la motivation extrinsèque externe dont il ne faut pas abuser, mais qui peut tout de même être utile à certains moments lorsque la motivation est à son plus bas. Les récompenses peuvent être de différents types ; terminer 5 minutes avant la fin, pas de devoir, surprise, etc. En outre, il pourrait être pertinent de s'intéresser à l'impact des différentes techniques de gestion de classe sur les élèves et plus principalement sur la motivation de ceux-ci.





Aurons-nous des devoirs ?

Portrait des pratiques enseignantes d'aujourd'hui pour les devoirs scolaires et leurs impacts sur les élèves

LA QUESTION QUI REVIENT

Dès le premier cours de l'année, c'est le temps pour l'enseignant de présenter le déroulement général de sa classe et pour les élèves de faire part de leurs interrogations. Même si ces derniers changent chaque année, la question des devoirs, elle, revient toujours. Avec les avancées en science sur le fonctionnement du cerveau, les enseignants ont intérêt à s'intéresser à ce que la littérature scientifique conclut des devoirs. Il est aussi pertinent pour eux de se questionner sur les types d'apprentissages réalisés en dehors des heures de cours qui favorisent la motivation des élèves et la consolidation concrète des apprentissages. Dans mon cas, le choix de formule pour les devoirs a toujours suscité des remises en question dans ma pratique. Puisqu'il s'agit d'un sujet controversé qui met en relation l'élève, les parents et l'enseignant, je saisis l'occasion d'approfondir mes connaissances sur le sujet.

LES DEVOIRS : PLUS COMPLEXES QU'ON LE PENSE

Selon les données du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2010), les recherches en ce qui concerne les devoirs et les leçons sont peu nombreuses au Québec. Le Conseil explique que 80 % des parents et des enseignants interrogés pensent que les devoirs sont nécessaires pour réussir à l'école. Les données montrent que 90 % des répondants croient que les devoirs sont un élément de scolarisation et que les élèves reçoivent des devoirs qui améliorent leurs apprentissages (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans CSE, 2010). C'est d'ailleurs ce dernier point qui motive les enseignants du Québec à imposer des devoirs. En effet, le CSE (2010) retient que parmi les effets positifs escomptés par les enseignants on retrouve : la meilleure rétention des savoirs, l'augmentation de la compréhension, l'amélioration de l'attitude envers l'école et le développement de meilleures habitudes d'étude et de travail. En ce qui concerne les effets négatifs, les enseignants mentionnent : la perte d'intérêt envers le matériel utilisé, la fatigue, le manque de temps libre, l'effet de pression pour terminer un devoir sans fautes, la confusion des parents dans les techniques d'apprentissage, la tricherie et l'augmentation de l'écart entre les élèves performants et ceux en difficulté. Un autre élément considérable est l'âge des élèves. En effet, selon Youki Terada (2018), chercheuse en science de l'apprentissage et chroniqueuse pour la revue *Edutopia*, les études démontrent que les devoirs sont plus avantageux pour les élèves fréquentant les écoles secondaires. La maturité cognitive explique aussi le rôle bénéfique des devoirs à cet âge. C'est ce que résume Steve Masson (2020) dans son analyse des principes neuroéducatifs. Il précise que les adolescents sont plus réceptifs aux rétroactions positives et négatives que les enfants et les adultes. De plus, il semble que les devoirs en science et en mathématique sont plus efficaces que pour les autres matières scolaires (Chen et al., 2017). Les conséquences des devoirs et sa pertinence dans les cours de science au secondaire m'amènent donc à me poser la question suivante : quels sont les modalités actuelles des devoirs et leurs liens avec la motivation scolaire dans le cadre des cours de science au secondaire ?

La figure 1 présente les caractéristiques qu'il est possible d'évaluer pour les devoirs. Facilement mesurables, Fernández et ses collaborateurs (2015) démontrent que 100 minutes de travaux hors de l'école par jour, toutes matières confondues, équivalent à un plateau maximum. La durée la plus efficace s'estime à 50 minutes par jour. Dans la même étude, il est recommandé de choisir en fonction de la fréquence et d'une formule stimulante des devoirs plutôt que d'une quantité significative. Ils établissent aussi une corrélation positive entre l'autonomie et la performance. En effet, l'aide fournie pour la réalisation des devoirs semble inversement proportionnelle aux résultats à l'examen. Ainsi, les élèves, qui font leurs devoirs sans aide, performeraient mieux à leurs examens.

CATÉGORIES	
1. La quantité de devoirs	Fréquence Longueur
2. Le degré de difficulté	Facile Difficile Facile et difficile (alternance)
3. Le but	<p>Apprentissages scolaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - pratique de certaines habiletés (<i>skills</i>) - préparation pour l'apprentissage de nouvelles notions en classe - extension des habiletés (transfert dans de nouvelles situations) - intégration des habiletés (utilisation de plusieurs habiletés pour la réalisation d'une production) <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - faciliter la communication parent-enfant - satisfaire à des exigences administratives - punir des élèves - informer les parents de la communauté sur ce qui se fait à l'école
4. Les habiletés utilisées pour la réalisation	Écriture Lecture Mémorisation
5. Le degré de différenciation	Adapté aux élèves individuellement Adapté au groupe d'élèves
6. Le choix ou non	Obligatoire Avec tâches optionnelles Optionnel
7. L'échéance	Long terme Court terme
8. Le contexte social requis	À faire de façon autonome Nécessite le soutien des parents, de la fratrie ou d'autres élèves À faire en groupe

FIGURE 1 : CATÉGORIES DE DEVOIR SELON LE CSE (2010)

D'autres dimensions sont prises en compte dans le choix des devoirs, mais celles-ci sont subjectives, notamment le sentiment de compétence, le sens que l'élève attribue aux devoirs et l'effort fourni. En revanche, le CSE (2010) affirme que ces aspects sont plus significatifs puisqu'il considère aussi les facteurs externes des devoirs. L'un de ces facteurs est le contexte scolaire, comme les programmes et les politiques scolaires. Une enquête rapporte que 59 % des 2 071 écoles primaires et secondaires interrogées possèdent une politique écrite sur les devoirs à la maison. Ces politiques ont pour objectif de préciser les exigences quant aux devoirs, tels que la forme, le but, la fréquence, la durée et les responsabilités des acteurs (Cattonar et al., dans CSE, 2010). Le contexte familial influence aussi l'impact des devoirs sur l'élève. Le ministère de l'Éducation nationale en France (2023) justifie, dans l'implantation de son programme *Devoirs*

faits, que les devoirs peuvent causer des tensions dans les familles et consolider des inégalités sociales déjà présentes. Des projets similaires ont aussi été mis en place au Québec pour pallier ces difficultés. Le CSE prend en exemple l'organisme *Alloprof*, qui vient en aide autant aux élèves, aux parents et aux enseignants.

LES DEVOIRS : UN AGENT DE NEUROPLASTICITÉ

Les dimensions subjectives peuvent tout de même être mesurées indirectement. Les neurosciences deviennent alors des outils essentiels pour démontrer l'effet des pratiques enseignantes sur l'apprentissage. Dans son livre, Steve Masson (2020) présente l'efficacité de certains principes, comme la répétition et la rétroaction, sur le cerveau des jeunes. Le premier principe revoit à l'idée que les neurones sont connectés ensemble afin de créer un chemin pour l'influx nerveux, tel un sentier boisé pour la course. Par analogie, plus un chemin est fréquenté, plus celui-ci devient facile d'accès. La répétition par la réalisation des devoirs contribue donc à tracer le parcours de l'influx nerveux pour un apprentissage quelconque. La rétroaction constitue, pour sa part, un élément fondamental de consolidation d'un apprentissage, formant un cycle avec la répétition.

Masson (2020) soulève trois raisons qui justifient l'importance de la rétroaction dans le processus d'apprentissage. La première est l'activation des mécanismes cérébraux de correction d'erreur. En résumé, la reconnaissance d'une faute et la mise en application de stratégies pour la corriger sont essentielles pour le bon développement du cerveau. Il y a ensuite l'activation des mécanismes qui favorisent le renforcement et qui libèrent de la dopamine, l'hormone à l'origine du plaisir. La dernière raison est l'amélioration du pouvoir prédictif du cerveau et la maximisation des dépenses énergétiques. Le cerveau tente de toujours minimiser ses dépenses énergétiques. Par exemple, à force de répéter les mêmes lettres de l'alphabet, ce savoir est emmagasiné dans les neurones d'une région plus accessible et qui demande moins d'effort d'activation (Rivera et al., dans Masson, 2020). Le cerveau tente alors de prédire les conséquences de chaque stimulus qui lui parvient. La bonne prédiction libère de la dopamine et active le mécanisme de renforcement, alors que la mauvaise prédiction peut affecter la prochaine prédiction et modifier les connexions neuronales pour demander moins d'énergie si le stimulus est de nouveau perçu. Dans le cas des devoirs, la bonne réponse et le bon résultat libèrent chez l'apprenant cette hormone qui lui procure un sentiment de plaisir à réussir. Ce sentiment motive aussi l'individu à prouver de nouveau ses prédictions. Pour un résultat erroné, le cerveau modifiera sa prédiction en associant les devoirs à un échec. Le même principe est appliqué aux conséquences externes aux devoirs, comme les retenues. C'est ce phénomène qui peut amener les élèves à user d'autres stratégies comme la triche puisqu'ils pensent que leurs réponses personnelles seront mauvaises ou qu'il est inutile de faire les devoirs,



à moins que cela n'entraîne une conséquence. Forner (2016) explique que la peur de l'échec, qui s'apparente au pouvoir de prédiction, peut inciter l'élève à éviter la honte de l'échec en copiant ou en ne faisant simplement aucun effort, de manière à justifier la non-consolidation des apprentissages. Dans son travail sur le feedback, rétroaction en français, Hattie et Timperley (2007) nuancent toutefois l'efficacité de la rétroaction selon le moment où cette dernière est divulguée et formulée. Ils affirment que les indications, qui misent sur la méthode de réalisation d'une tâche et le rappel des objectifs des apprentissages, sont le type de rétroaction à prioriser. Quant aux louanges, aux punitions et aux contraintes institutionnelles, elles sont les moins efficaces. Ils concluent aussi qu'il est plus significatif d'avoir une rétroaction rapide quand la question demande peu d'étapes de réflexion.

Alors que les devoirs peuvent servir de motivation pour l'apprentissage, cette dernière fait le pont entre la réussite et la consolidation des apprentissages. Les données démontrent que la réussite en mathématiques est corrélée avec la motivation plus tard dans ce même domaine, alors qu'inversement l'intérêt pour les mathématiques ne représente pas un moteur significatif pour la réussite future (G et al., dans Masson, 2020). Ces résultats sont contradictoires aux conceptions initiales de la motivation, mais il est important de mettre en perspective qu'il s'agit de données pour les mathématiques seulement. En résumé, la réussite des devoirs pourrait avoir un lien avec la motivation et, ultimement, la réussite scolaire.



LE NERF DE LA GUERRE

Il est crucial de s'entendre sur les concepts abordés afin de s'assurer d'en avoir une compréhension commune. Le thème central les devoirs réfère à toutes les tâches données aux élèves par leurs enseignants qu'ils devront réaliser en dehors des heures de classe (Cooper, dans CSE, 2010). Quant à la motivation, elle se définit par l'utilisation et le renforcement des impulsions propres à la personne à éduquer pour se rapprocher d'un objectif éducatif ou pédagogique concret (Decker, dans Vianin, 2007). Pour finir, la rétroaction correspond à une information fournie par l'enseignant en regard d'une performance, c'est-à-dire d'un travail, peu importe sa forme (Hattie et Timperley, 2007).

MÉTHODOLOGIE : UN CHEMIN VERS LES RÉPONSES

Pour répondre à la question de recherche, j'ai interrogé les enseignants au moyen d'un questionnaire publié sur Facebook dans le groupe *Sciences/Maths-secondaire (Québec) + TIC* ainsi que par courriel à mes collègues du Centre de services scolaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Ce formulaire regroupait les thèmes de devoirs, de leur préparation, la rétroaction fournie et des mesures de gestion de ceux-ci. Au total, l'échantillon représente l'avis de 20 enseignants de premier cycle et 34 autres de deuxième cycle.

Puisque mon intérêt était aussi de connaître la motivation des élèves pour les devoirs, j'ai rencontré cinq classes de science du même Centre de services que les enseignants consultés. Les questions demandées portaient sur le lieu et le temps de réalisation des devoirs, leurs préférences, leurs intérêts et l'aide qu'ils ont. À la fin, ils devaient choisir entre deux propositions similaires de plusieurs énoncés entourant les travaux à la maison. Le questionnaire a été distribué aux élèves par les enseignants en version papier. Ces derniers les ont informés que leurs réponses étaient anonymes pour les inciter à faire preuve d'honnêteté. Les classes ont été choisies en fonction des expériences scolaires des élèves. En effet, le choix de classes de 2^e cycle s'explique par ma volonté de bénéficier de leur vécu avec différents enseignants et différentes écoles. Les copies ont ensuite été triées pour retirer les formulaires incomplets ou comportant des ambiguïtés. Le nombre total de répondants correspondant à mes exigences représente 105 élèves.

PORTRAIT GÉNÉRAL

FORMULES DES DEVOIRS

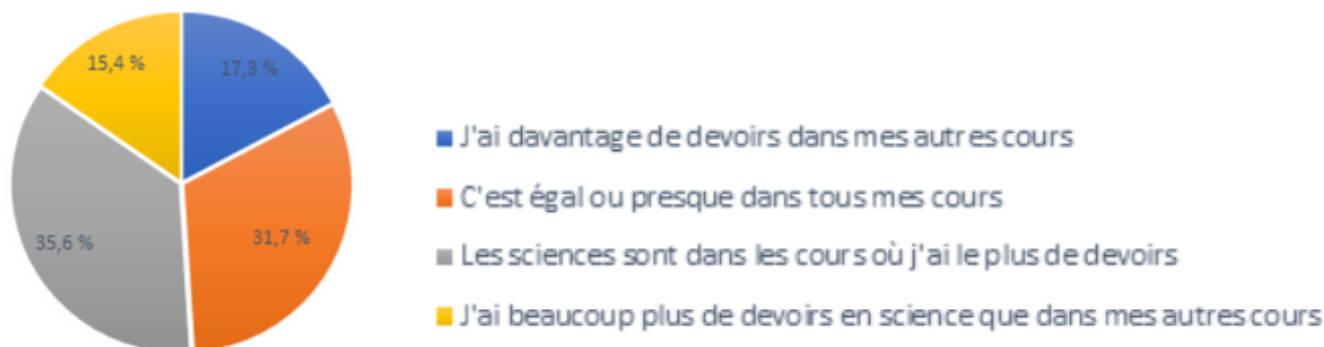


FIGURE 2 : PERCEPTIONS DES ÉLÈVES SUR LA CHARGE DE DEVOIRS EN SCIENCE

La première question posée aux enseignants leur demandait d'identifier le ou les types de devoirs donnés aux élèves parmi les choix suivants : lecture, exercices, questionnaire en ligne, situation problème et autres. Les exercices sont la réponse la plus choisie suivie des situations problèmes. Pour ce qui est du choix *autres*, les participants expliquent qu'ils n'imposent pas de devoirs ou que les élèves complètent ce qu'ils n'ont pas terminé en classe (17 %), exigent des rapports de laboratoire (7 %) ou de l'étude à faire seulement (9 %). En somme, c'est 83 % des enseignants qui affirment remettre des devoirs aux élèves en science, ce qui correspond à l'avis des parents et des enseignants sur le rôle des devoirs (CSE, 2010). Pour les élèves, la figure 2 représente la place des devoirs de science dans leur quotidien.

Selon eux, les sciences occupent une place importante dans leurs devoirs à la maison, car la plupart d'entre eux (51 %) affirment que les devoirs proviennent en majorité ou principalement du cours de science. Alors que la majorité des enseignants questionnée (68 %) basent leurs devoirs sur la notion de temps, chez les élèves, les résultats montrent que 44 % d'entre eux estiment passer moins de 30 minutes pour la réalisation de leurs devoirs de science, 35 % jugent y passer entre 30 et 50 minutes et 20 % déclarent y consacrer *plus de 50 minutes*. Le fait qu'aucun élève de 3^e secondaire n'a choisi plus de 50 minutes, alors que la majorité des élèves de 5^e secondaire ont pris ce choix, amène aussi à croire que le temps varie selon le degré scolaire. Si l'on prend en considération que d'autres travaux peuvent être demandés dans les autres matières, la zone optimale pour l'efficacité des devoirs de 50 minutes est donc surpassée (Fernández-Alonso et al., 2015). Toujours selon les élèves, la préférence en majorité (56 %) des devoirs longs moins souvent soulève une contradiction avec la recommandation de Fernández (2015), ainsi que le principe de répétition à l'activation des neurones (Masson, 2020). Il est donc difficile pour les enseignants de choisir entre les préférences des élèves et les recommandations de la littérature. Le choix est d'autant plus difficile avec le contexte social variable des élèves, qui n'a pu être vérifié lors de la recherche.

VÉRIFICATION, RÉTROACTION, MOTIVATION

Faire ces devoirs est une chose (plus de 76 % des élèves affirment les faire), mais mon intention s'est plutôt tournée vers la rétroaction donnée aux élèves, puisqu'il a été démontré que celle-ci influence la motivation des élèves (Masson, 2020). À la question « *Vérifiez-vous les devoirs ?* », la grande majorité (70 %) des enseignants de 1^{er} cycle disent les vérifier alors qu'ils sont moins nombreux au 2^e cycle (58 %). Parmi ces répondants, 50 % expliquent ne pas donner de conséquence aux devoirs non faits et 13 % récompensent les devoirs faits, ce qui pourrait démontrer que moins de la moitié des enseignants sont conscients de l'inefficacité des conséquences reliées aux devoirs. Selon les commentaires recueillis, plusieurs profitent des plateformes numériques pour rendre les corrigés disponibles, évitant parfois une tâche de correction en classe. Ce qui m'amène à revoir la limite entre la vérification et la rétroaction. Même si la vérification se veut un suivi des habitudes de travail des élèves, il est possible de se questionner sur sa pertinence, puisqu'elle n'inclut pas de rétroaction sur les questions répondues. Comme les effets négatifs craints par les enseignants (CSE, 2007), la proportion d'élèves utilisant la tricherie est non négligeable (45,7 %). La figure 3 fait état des motivations des élèves à copier.

T'arrive-t-il de copier le devoir d'un ami ?

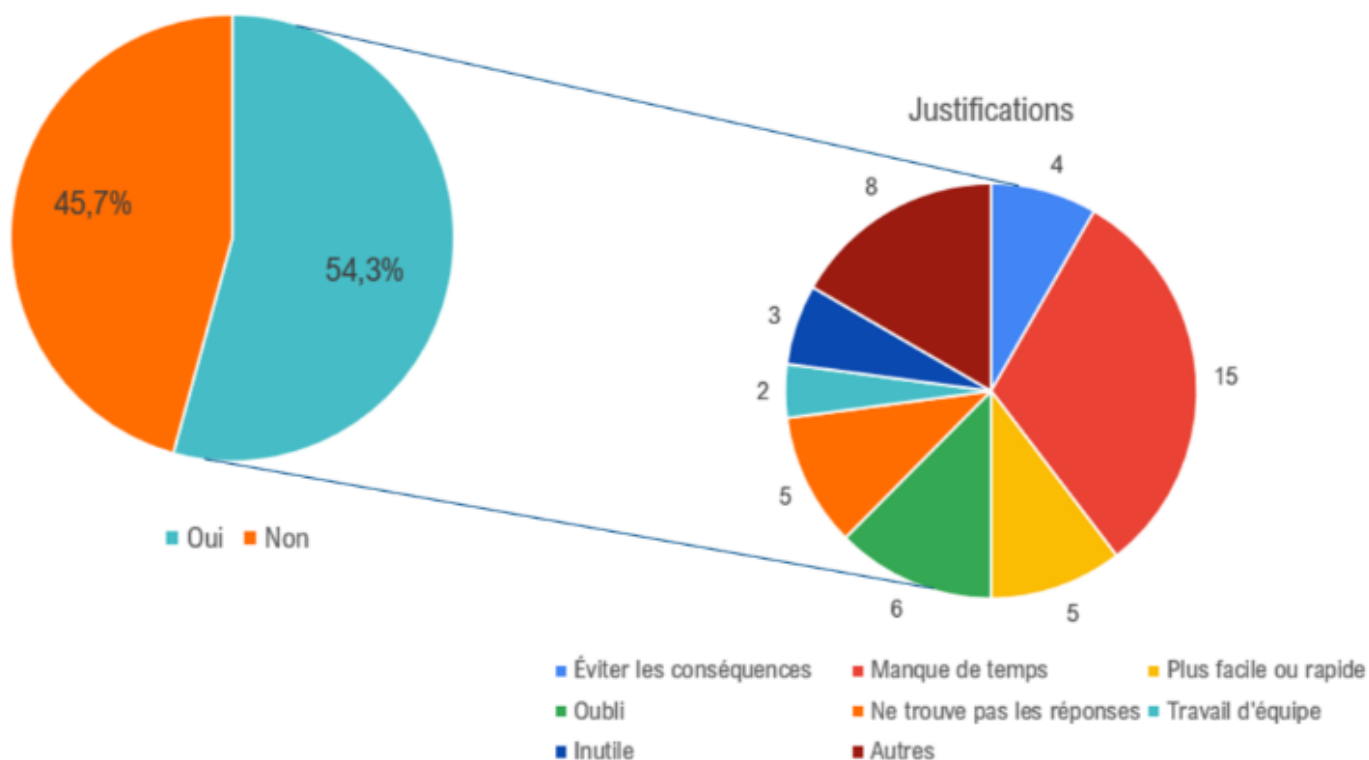


FIGURE 3 : JUSTIFICATIONS DES ÉLÈVES CONCERNANT LA TRICHERIE

Ces données légitiment donc la pertinence des enseignants à mettre leur effort vers la rétroaction des devoirs plutôt que leur vérification. Selon les résultats recueillis dans ma recherche, seulement 42 % d'entre eux affirment corriger tous les numéros attribués et ils sont encore moins nombreux à le faire régulièrement (13%). Ce qui est encore plus frappant, c'est le 20 % des répondants qui expliquent donner l'accès au corrigé en tout temps. Selon Hattie et Timperley (2007), la rétroaction corrective n'est pas la méthode ayant la meilleure efficacité et donc cette méthode est certes mieux que rien, mais elle n'est peut-être pas suffisante. L'accès à la technologie ne fait que commencer, mais il pourrait être intéressant de proposer une correction automatisée basée sur la construction de la réponse, pas seulement bonne ou mauvaise. Seulement un enseignant interrogé utilise actuellement cette méthode. Toujours est-il que le contexte social et l'accès à des outils technologiques constituent des obstacles à cette solution.

MOTIVATION ET ACCOMPAGNEMENT

Si la rétroaction n'est pas significative ou absente, il est possible de se questionner sur la prédiction des adolescents quant aux devoirs. Un exemple marquant de ce phénomène est le témoignage d'un élève qui affirme copier parce que l'enseignant ne vérifie pas et corrige rondement. Ainsi, le jeune est poussé à user de stratégies, comme la tricherie, qui lui évite le sentiment de honte (Hattie et Timperley, 2007) et qui renforce son pouvoir de prédiction si l'enseignant ne vérifie pas les devoirs ou s'il fournit une rétroaction en surface une nouvelle fois (Masson, 2020).

J'ai aussi voulu connaître les deux stratégies d'aide aux devoirs privilégiées par les élèves. La figure 4 présente des idées de ressources d'aide données aux élèves. Les résultats montrent que la plateforme *Alloprof* est peu exploitée (14,3%), même si celle-ci n'est pas récente. Les élèves ayant choisi cette option font partie en majorité de la classe de 5e secondaire. Les amis et les proches représentent la ressource la plus choisie (77,1%), mais ce n'est pas nécessairement les ressources ayant les connaissances exactes et ce choix peut creuser les inégalités entre les élèves (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2023).

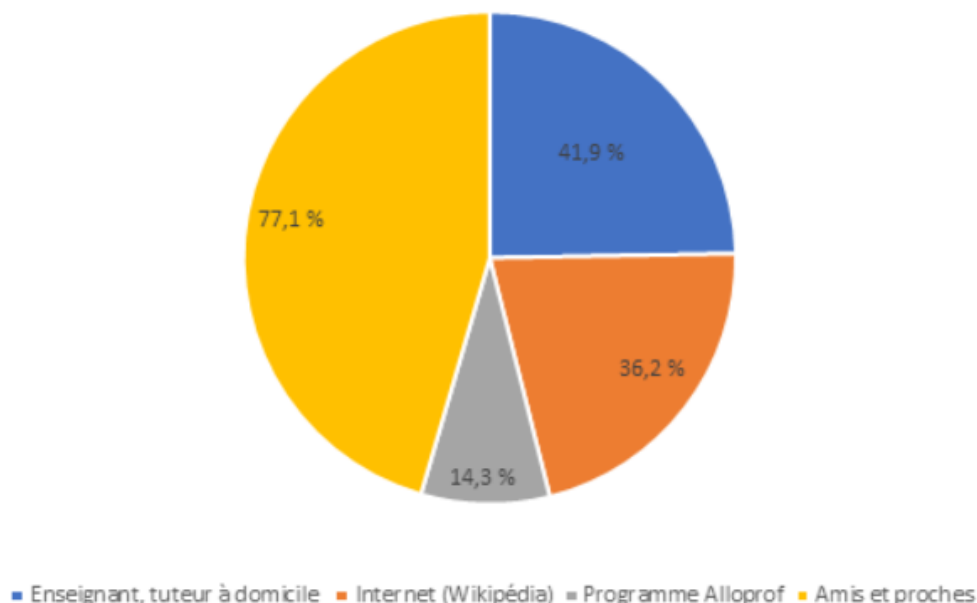


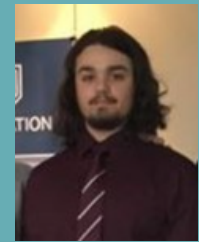
FIGURE 4 : CHOIX DES ÉLÈVES POUR DE L'AIDE

LES DEVOIRS : UN POTENTIEL D'ÉVOLUTION

Même si les données collectées sont à l'échelle des quelques classes de 2e cycle, j'ai pu constater que les devoirs de science occupent une place importante pour les élèves interrogés, mais que plusieurs, par manque de temps, copient sur leurs camarades. De plus, tandis que la formule de devoir est rependue et généralement similaire, les méthodes de rétroaction sont très divergentes. Ce n'est donc pas la pertinence des devoirs qui devrait être remise en question, mais plutôt la gestion subséquente de ceux-ci. Puisque la recherche suggère une rétroaction rapide, explicative et en lien avec les objectifs (Hattie et Timperley, 2007), et qu'il est recommandé de se servir de la technologie (Masson, 2020), il serait probablement le temps de mettre en application ces conseils et favoriser la motivation scolaire par la rétroaction positive plutôt que par des récompenses qui ne sont pas en lien avec les connaissances. Et pourquoi ne pas se servir des nouvelles applications offrant ce retour personnalisé qui, en plus de répondre aux besoins des élèves selon la recherche, aident à la création d'un lien avec l'élève par l'intermédiaire de discussions spontanées. Je termine d'ailleurs en proposant une plateforme éducative très bien conçue, *Formative* (<https://fr.formative.com/>), que je suggère fortement aux enseignants de découvrir.



CAROLINE MALTAIS-PAINCHAUD
enseignante de science et technologie



L'école entre la réussite scolaire et le développement personnel des élèves

INTRODUCTION

Dans le milieu scolaire, la finalité de l'éducation varie beaucoup en fonction des intervenants interrogés. Les enseignants, les parents, les élèves et la direction peuvent parfois travailler dans des directions opposées toujours dans l'intérêt de l'élève. L'objectif de tous les intervenants est de mener l'élève vers la réussite, mais quelle réussite? Est-ce que la réussite est d'obtenir un diplôme, ou bien de développer plusieurs champs d'intérêt chez l'élève, de développer des valeurs utiles pour la vie active, d'apprendre les rudiments de la socialisation et du vivre ensemble ou finalement de participer à la construction de la culture générale des élèves? Depuis mes débuts comme enseignant, j'aime observer la motivation des élèves en lien avec leur réussite scolaire. Je m'intéresse beaucoup au cas des élèves en difficulté scolaire puisque j'ai beaucoup de difficulté à stimuler la motivation de ces élèves. Bien que je puisse concevoir les objectifs de mes différents élèves, j'ai beaucoup de réticence à adapter mon enseignement par crainte du jugement de mes collègues, de la direction et des parents afin de mener mes élèves vers la réussite personnelle. Afin de bien structurer ma recherche, elle sera divisée en trois sections: l'historique du développement de l'école jusqu'à la réforme, l'importance du constructivisme depuis cette fameuse réforme et la relation entre les objectifs scolaires et la méthodologie de ma recherche.

L'ÉCOLE DANS NOTRE SOCIÉTÉ

La réussite des élèves est indéniablement liée au rôle de l'école dans notre société. Les différents programmes de formation de l'école québécoise et l'approche pédagogique du constructivisme employée par les enseignants sont très complets et exercent une grande influence dans la réussite de plusieurs élèves. Comme enseignant en troisième et quatrième secondaire lors de deux dernières années, j'ai constaté que plusieurs de mes élèves n'ont pas la capacité de mettre en relation tous les éléments demandés dans le programme de formation en histoire afin de réussir l'examen du ministère à la fin de leur parcours. L'intelligence de chaque individu n'est pas remise en cause dans ma dernière affirmation. Dans la majorité des cas, la vision de la réussite chez ces élèves n'est pas en relation avec l'obligation de l'enseignant qui doit transmettre tous les éléments, autant les compétences que les concepts pédagogiques du programme de formation. Il est donc possible de constater en classe assez rapidement dans l'année, de nombreux signes de découragement et un désintérêt marqué chez nos élèves. Afin de poursuivre ma recherche, je vais rassembler plusieurs éléments pour essayer d'analyser si les objectifs des programmes de formation de l'école québécoise favorisent la réussite de tous nos élèves. Au fil du temps, plusieurs chercheurs comme ont réalisé des travaux pour mieux comprendre le rôle de l'école dans notre société. Bien avant la réforme du système scolaire au tournant des années 2000, le rôle de l'instruction publique était de transmettre des savoirs utiles à la formation de citoyens et de développer les connaissances générales des jeunes Québécois. Malgré la révolution tranquille

dans les années 60, les cours d'histoire et de religion étaient toujours offerts dans les écoles québécoises dans l'optique d'informer et de développer un sentiment national fort. L'objectif du cours de français était de maîtriser toutes les règles de grammaire afin d'être en mesure de communiquer parfaitement par écrit. Comme le mentionne le professeur Louis Levasseur dans son article paru dans la revue des sciences de l'éducation en 2002, « La fonction culturelle de l'école consistant à transmettre des valeurs et des savoirs légitimes ou universels a également été prise à partie par la critique » (Levasseur, 2002, p.22). C'est finalement la réforme scolaire au tournant des années 2000 au Québec qui est le moment marquant l'introduction des compétences dans nos écoles. Depuis la réforme, les rôles des enseignants et des élèves sont complètement transformés. L'enseignant doit maintenant accompagner les élèves vers la construction de ses connaissances et de développer des compétences. Le rôle de l'enseignant n'est donc plus exclusivement de transmettre les savoirs qu'il a acquis lors de ses études (Denney et Fravier, 2019). Plusieurs interprétations de nombreux chercheurs dans la littérature scientifique convergent concernant l'interprétation des nouvelles fonctions des enseignants dans la vision de la réussite des institutions scolaires. Le terme de « guide » est régulièrement employé pour faire référence au nouveau rôle des enseignants (Samson, 2015, p. 66 à 68). Pour réussir, l'élève n'est plus uniquement à l'écoute d'un maître transmettant des savoirs. Les élèves doivent maintenant développer différentes compétences dans chacune des manières ainsi que construire des liens avec les notions à l'étude dans les différents programmes de formation.

LE CONSTRUCTIVISME ET LA PÉDAGOGIE PAR COMPÉTENCES

Malgré une réforme du système scolaire dans les années 1960 avec la Révolution tranquille, les valeurs conservatrices issues du passé religieux sont toujours au premier plan dans le système d'éducation jusqu'au tournant des années 2000. C'est finalement entre 1999 et 2007 que le cours d'enseignement religieux et moral sera retiré progressivement dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Il y a une vingtaine d'années, le Québec comme plusieurs autres pays dans le monde vivent également de nombreux changements dans le contexte d'une mondialisation rapide déclenchée en partie par l'arrivée des nouvelles technologies (Samson, 2015, p.7). Avec le développement du multiculturalisme, une idéologie favorisant la coexistence de plusieurs cultures au détriment d'une culture commune, les élites politiques ont fait le choix de revoir la culture scolaire. C'est dans ce contexte que les connaissances culturelles et universelles sont balayées au profit du développement des compétences, du constructivisme ainsi que la pédagogie par projet (Mathou, 2019, p.156).

La nouvelle évaluation pédagogique par compétences offre la possibilité aux enseignants de porter un jugement sur le développement des compétences de l'élève. Les résultats ne sont plus des moyennes entre les différentes évaluations (Mathou, 2019, p.160). « L'arrivée massive du concept de compétence comme structurant des



programmes scolaires actuels s'est réalisée en partie pour répondre à une nouvelle demande sociale, issue des contraintes du monde de l'entreprise » (Jonnaert, Barrette, Boufrahi, Masciotra, 2004, p.669). En d'autres mots, la pédagogie par compétences était censée favoriser la formation des élèves vers le marché de l'emploi. Cette nouvelle approche par compétences a été développée en relation avec les théories constructivistes (Boquillon, Gauthier, Bissonnette, 2020, p.6). En lien avec le constructivisme, l'un des mandats donnés aux enseignants est le fait de toujours remettre en question les idées des élèves afin qu'ils construisent des interprétations viables et progressent dans leur démarche de citoyen responsable et respectueux d'autrui (Samson, 2015, p.22). Comme le mentionnent les auteurs Jean-Luc Denny et Éric Fravier dans leur texte en lien avec cette nouvelle approche pédagogique : « Elle est ambitieuse pour l'enseignant appelé à problématiser le monde en se préservant de toute tentation de relativisme, de dogmatisme ou de militantisme » (Denny et Fravier, 2019, p.12). Comme les auteurs le mentionnent, le travail des enseignants se complexifie puisqu'il doit toujours remettre en question ses propres vérités et essayer de vérifier la viabilité des hypothèses de ses élèves. Pour l'élève, l'apprentissage par la pédagogie constructiviste est une démarche également très difficile et complexe. Même si le constructivisme n'est pas obligatoire dans la pratique enseignante à proprement dit, il est fortement valorisé et transmit lors de la formation universitaire des futurs enseignants.

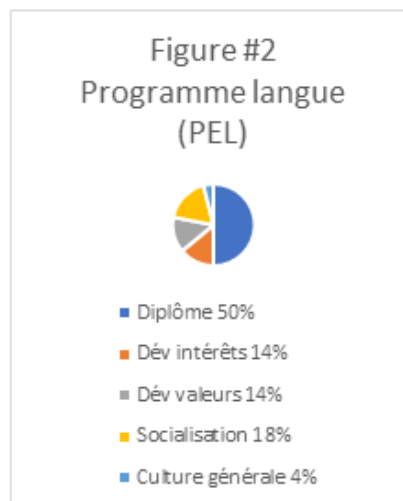
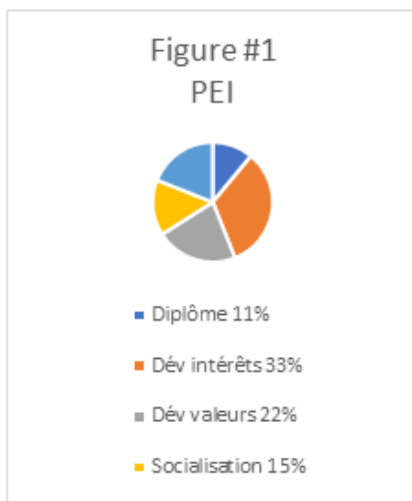
Pour quelques spécialistes de l'éducation dont Clermont Gauthier et Steve Bissonnette, le constructivisme n'est pas la seule approche pédagogique pour développer des compétences. « Il convient plutôt de les placer sur un continuum et de choisir l'approche pédagogique la plus appropriée en fonction de quatre critères pédagogiques : le niveau de complexité / nouveauté de la tâche, le niveau de compétence des élèves, le temps disponible, le type d'idées à enseigner » (Boquillon, Gauthier, Bissonnette, 2020, p.15). Les objectifs de la pédagogie par compétences et du constructivisme ne sont pas nécessairement en relation et le constructivisme n'est pas toujours adapté à tous les élèves.

MA MÉTHODOLOGIE

Pour revenir à la question de départ, je suis convaincu que les approches pédagogiques découlant du constructivisme poursuivi par le ministère de l'Éducation du Québec ne sont pas compatibles avec la vision de la réussite de la majorité de nos élèves. Afin d'arriver à cette conclusion, j'ai questionné mes 80 élèves de différents programmes afin de connaître leur objectif principal en lien avec l'école. J'ai fait imprimer un document que j'ai distribué dans mes trois différents groupes de quatrième secondaire. Mes élèves sont divisés entre trois programmes d'études. Premièrement, les élèves du Programme d'éducation intermédiaire (PEI) subissent un encadrement parental assez strict et ils ont une grande volonté de développement personnel autant sur le plan scolaire que social, culturel et sportif. Deuxièmement, le programme « langue » qui regroupe principalement les joueurs de hockey et de football possédant un certain encadrement de leurs entraîneurs. Le programme « langue » est considéré comme un programme « régulier ». Finalement, le programme « Passion » dont on peut constater un grand détachement des parents et des élèves face à la réussite scolaire puisque les difficultés scolaires persistent depuis longtemps. Les élèves devaient sur la feuille distribuée répondre à la question suivante :

identifie ton objectif principal pour ton parcours scolaire. Les élèves devaient choisir la réponse parmi les cinq choix disponibles. Les choix étaient :

1. L'obtention d'un diplôme d'études secondaires afin de poursuivre sa démarche vers la qualification pour un métier.
2. Le développement de différents intérêts en explorant plusieurs disciplines (sports, arts, musique, sciences, etc.)
3. Le développement de valeurs comme le respect, la persévérance, le travail, etc., et de compétences comme le jugement critique afin de devenir un meilleur citoyen
4. La socialisation possible dans le milieu scolaire. La rencontre de nouvelles personnes pouvant être très importantes dans sa vie.
5. Le développement d'une culture générale dans un peu tous les domaines afin de posséder de nombreuses connaissances.



Voici les données recueillies pour les trois groupes...

En observant les données collectées dans les graphiques ci-dessus, j'observe une certaine similitude entre la réussite dans notre système basé sur le constructivisme et la vision de la réussite chez les élèves du Programme d'éducation intermédiaire (PEI). Généralement, les élèves du PEI reconnaissent l'importance de l'institution scolaire dans la construction de leur identité individuelle et citoyenne. Comme il est possible de le voir dans la figure #1, avec des élèves offrant des réponses au questionnaire comparables à mon groupe du programme d'éducation intermédiaire, il serait possible pour l'enseignant d'utiliser des approches pédagogiques influencées par le constructivisme ou le socioconstructivisme avec ses élèves afin de développer au maximum les différentes composantes des différents programmes de formation de l'école québécoise. En observant les trois figures, il est possible de constater que la majorité des élèves partagent une vision de l'école comme une institution devant former des travailleurs prêts à

intégrer le marché du travail. Pour ses élèves, le développement de compétences peut être bénéfique dans la formation vers le marché du travail. Cependant, la réussite dans un système où les compétences sont influencées par le constructivisme devient beaucoup plus difficile. La plupart de ses élèves veulent seulement obtenir de l'enseignant les notions nécessaires afin de réussir les évaluations et comme finalité d'obtenir un diplôme d'étude secondaire. En portant un intérêt à la vision de nos élèves sur leur réussite, je crois que les enseignants pourront développer différentes méthodes afin de stimuler la motivation chez les jeunes. Par exemple, pour les groupes ayant des statistiques semblables à celles de mon groupe « Passion » à la figure #3, il est possible de limiter les enseignements à l'essentiel, de limiter les activités construites selon la pédagogie constructiviste et de réduire les liens complexes entre les différentes connaissances scolaires. En histoire, l'une des compétences basées sur l'idéologie constructiviste est d'interpréter une réalité sociale. Les élèves doivent jouer le rôle d'un historien et ont le devoir d'interpréter les causes et les conséquences de certains événements. Les élèves ayant des connaissances et une culture générale plus développées pourront se rapprocher de l'interprétation du milieu historique, donc de la vérité historique. Comme cette tâche d'analyse est beaucoup plus difficile que l'apprentissage par cœur, certains élèves qui ne possèdent pas le bagage et les capacités nécessaires pour s'approcher de cette vérité historique auront énormément de difficultés à réussir dans notre système d'éducation. Avec ses élèves, il est gagnant de limiter les réponses à développement où les élèves doivent faire des liens puisque très souvent ils ont de la difficulté à arriver à des réponses subjectives et préfèrent les réponses tangibles. Avec des évaluations où les réponses sont incontestables au lieu d'être subjectives, ces élèves plus en difficulté seraient en mesure de bien comprendre leurs erreurs. Après quelques petites réussites en lien avec une approche pédagogique plus simple pour eux, ils pourraient développer un sentiment de compétence et développeraient probablement une plus grande motivation pour l'école.





CONCLUSION

En conclusion, mes recherches m'ont aidé à comprendre le décalage entre les visions de la réussite du ministère de l'Éducation du Québec et des élèves. Avec des articles sur les sites d'actualité comme celui de Pascal Dugas Bourdon, un journaliste pour le bureau d'enquête du *Journal de Montréal*, présentant le système scolaire québécois comme le pire système d'éducation de la fédération canadienne et constatant que le taux de redoublement est beaucoup plus élevé au Québec qu'ailleurs au Canada (Bourdon, 2023). Je crois que comme société, nous pouvons continuer à remettre en question les nouveautés de la réforme. Bien que plusieurs facteurs comme la famille, les amis, les habiletés cognitives des élèves, etc. peuvent exercer une influence importante sur le taux de réussite des élèves, je crois que d'appliquer une plus grande différenciation pédagogique sur l'approche à choisir dans les différents programmes de formations pourrait favoriser la réussite de tous. Sans prétention de posséder la vérité puisque le problème est extrêmement complexe, revoir les différentes compétences afin de diminuer l'influence du constructivisme pourrait être un bon début. Je crois sincèrement que mon travail de recherche pourrait être la base d'une future réforme de notre système d'éducation afin d'inclure une meilleure différenciation pédagogique afin de mieux répondre aux besoins de tous nos élèves, pour favoriser leur réussite et ainsi stimuler la motivation chez nos jeunes. La question posée à mes élèves dans le cadre de cet article pourrait devenir un point de départ à cette réforme. Je suggère aux enseignants de poser ma question au début de l'année dans un questionnaire avec d'autres points d'intérêt comme les passions, le métier des parents, l'emploi étudiant (pour les plus vieux), etc. Avec les renseignements accumulés, l'enseignant pourrait construire un profil du groupe et mieux adapter sa pédagogie et ses interventions dans les limites actuelles des programmes de formation.

DAVID MÉTIVIER

enseignant d'univers social (développement personnel)



La motivation des élèves au secondaire : un défi pour tous

Quel rôle joue l'enseignant.e dans la motivation des élèves?

INTRODUCTION

Réussir à motiver les élèves qui ont de la difficulté au secondaire peut parfois représenter un défi pour les enseignant.es. Tout au long du parcours scolaire d'un jeune, la motivation se développe, ou diminue. En ayant enseigné dans des classes où la motivation des élèves semblait parfois très faible, je me suis rapidement questionnée à savoir ce que je pouvais faire pour encourager les élèves à atteindre leurs objectifs et ceux du ministère de l'Éducation. Ce qui m'a fait le plus me questionner, c'est un commentaire que nous pouvions écrire dans le bulletin des élèves, parmi une liste de commentaire donnés : « a besoin de motivation ». Ma première réaction a été de penser que le commentaire était peu constructif. C'est-à-dire que l'enseignant.e qui écrit ce commentaire dans le bulletin de l'élève met sur les épaules du jeune le problème de motivation. Le fait que l'élève ait peu de motivation, c'est aussi la responsabilité de l'enseignant.e, selon moi. Une citation de Georg Christoph Lichtenberg met en lumière l'intérêt des chercheurs en éducation pour la motivation : « Rien n'est plus insondable que le système de motivation derrière nos actions » (cité dans Fréchette-Simard, Plante, Dubeau et Duchesne, 2019). En effet, il est complexe d'identifier ce qui motive tous les élèves à réussir ou à entreprendre les activités scolaires.

PROBLÉMATISATION ET CONCEPTS

La motivation des élèves peut provenir de plusieurs facteurs différents. Il faut savoir ce qui encourage les élèves à réussir et il faut savoir quelle est la part de travail des élèves et des enseignant.es pour favoriser la réussite et la motivation. La mission principale des enseignant.es est de permettre aux élèves d'apprendre et de réussir. C'est pourquoi la motivation est un outil essentiel et qu'il est important de comprendre comment l'utiliser pour aider nos élèves. La question sur laquelle je me penche est la suivante : comment favoriser la motivation des élèves au secondaire? Je présente d'abord quelques concepts et je présente ensuite des pratiques enseignantes gagnantes pour favoriser la motivation des élèves.

Pour certains chercheurs, « la motivation c'est à la fois l'énergie, qui permet de maintenir un comportement jusqu'à ce que le but soit atteint, et la direction, qui donne un sens au but à atteindre » (Guay, 2013, p. 31). La motivation est donc au cœur des apprentissages de l'élève. Tout ce qu'il entreprend débute par une motivation, un désir. Cette motivation peut être intrinsèque ou extrinsèque. Les distinctions entre les deux types de motivation sont apportées par Deci et Ryan (2008) avec la théorie de l'autodétermination. D'une part, la motivation intrinsèque est une motivation positive. C'est quand l'élève fait une activité pour le plaisir et la satisfaction que cette activité lui procure. D'autre part, la motivation extrinsèque est un type de motivation qui est initié par une raison externe à l'activité elle-même. Les facteurs qui entraînent cette

motivations sont donc extérieures, variées, et peuvent être malsaines ou négatives. Toutefois, l'élève ayant une motivation extrinsèque est un.e élève motivé.e. Selon moi, il faut encourager la motivation, même si elle ne vient pas de l'élève directement.

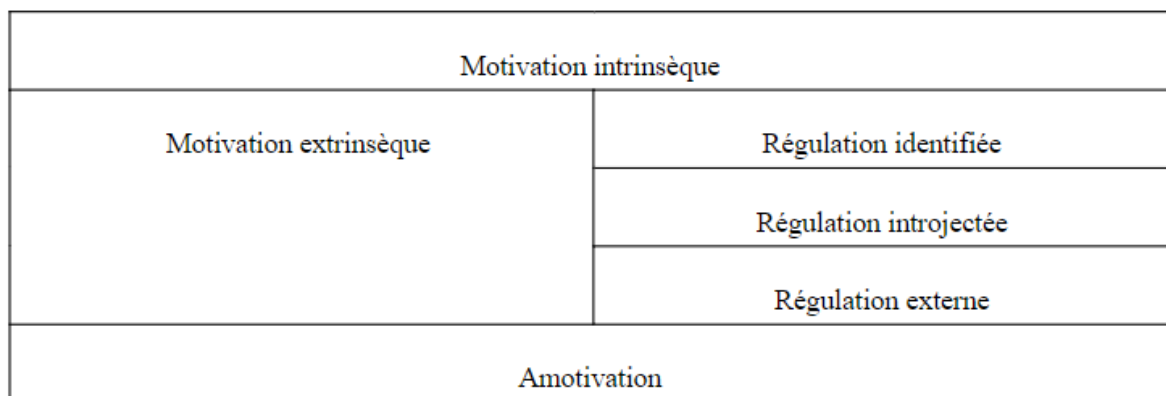


FIGURE 1 - LES TYPES DE MOTIVATION

La motivation extrinsèque se subdivise en trois catégories (figure 1), selon le niveau d'autodétermination : la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe. La première est la plus positive des trois, selon Stéphane Duchesne et Ratelle (2013) : si l'élève considère une activité ou un but important, il va donc entreprendre des efforts pour atteindre ce but même si ça ne lui procure aucun plaisir. La deuxième se manifeste lorsque l'élève ressent une pression interne pour atteindre un but et tente de satisfaire son estime personnelle. Le dernier type de motivation extrinsèque a des effets plutôt négatifs : la régulation externe. Dans ce type de motivation, l'élève entreprend une activité pour obtenir une récompense ou pour éviter d'être puni. Si la motivation est inexistante, on parle d'amotivation. C'est le cas lorsqu'un jeune ne comprend pas le but d'un exercice demandé par l'enseignant.e. Il ne sait pas pourquoi il fait tel exercice, et il n'est donc pas motivé à le faire, car il ne trouve aucune raison de le faire. Dans la recherche sur la motivation, on qualifie la motivation selon qu'elle soit autonome ou découlant de facteurs contraignants (Deci et Ryan, 2008). La motivation autonome (intrinsèque) serait qualifiée meilleure que la motivation extérieure (extrinsèque).

La motivation est également influencée par les besoins psychologiques des individus. Si les besoins sont comblés, un jeune devrait avoir la motivation nécessaire pour réussir un cours. Or, si les besoins ne sont pas comblés, il y a de fortes chances que le jeune n'arrive pas à atteindre ses objectifs ou ceux prescrits par le programme de formation de l'école québécoise. Les trois grands besoins psychologiques dont il est question sont les suivants : le besoin d'appartenance, le besoin d'autonomie et le besoin de compétence (Deci et Ryan, 2008). Il faut que le jeune perçoive qu'il fait partie d'un groupe et qu'il a des relations positives et significatives avec les autres élèves et les enseignants. Le jeune doit pouvoir s'exprimer dans le cours, donner son opinion et sentir qu'il a assez de place pour développer son autonomie. Finalement, le jeune doit sentir qu'il est assez compétent pour réaliser les activités proposées de façon autonome, qu'il est capable de réussir et que les activités sont adaptées à ses connaissances. C'est-à-dire des activités qui ne sont pas trop faciles ni trop difficiles. L'élève a donc le sentiment d'apprendre et d'avoir tout ce qu'il faut pour réussir.

Il est clair que la motivation est l'affaire de tous : les enseignant.es doivent travailler de pair avec les élèves pour développer leur motivation. Pour favoriser la motivation, l'enseignant.e peut offrir des choix significatifs aux élèves, par exemple en donnant une liste de thèmes pour un travail long ou un projet et l'élève sélectionne le thème de son choix. L'enseignant.e peut aussi permettre le travail d'équipe pour consolider le sentiment d'appartenance dans sa classe ou faire des activités qui impliquent la collaboration des élèves. Finalement, l'enseignant.e doit offrir aux élèves de la différenciation pédagogique pour que les tâches demandées soient réalisables, tout en représentant un défi. Les élèves qui se sentent compétent.es seront probablement plus motivé.es et si les tâches leur permettent d'apprendre et de relever des défis, les élèves devraient aussi être plus motivé.es que si les tâches étaient beaucoup trop simples (Duchesne et Ratelle, 2013, p.40). Il faut donc bien connaître nos élèves en les évaluant sur leurs compétences plusieurs fois dans l'année. Cela permet aussi de vérifier leur progrès.



MÉTHODOLOGIE

Pour mieux comprendre la motivation des élèves en histoire, j'ai fait remplir un questionnaire dans une classe de 2e secondaire. Les élèves ont eu environ 15 minutes pour répondre au questionnaire qui était un document Google Form à remplir avec leur Chromebook. Les questions étaient au nombre de treize, dont huit questions à choix multiples et cinq questions à réponse courte. Dans ce questionnaire, les élèves devaient identifier des méthodes d'enseignement qui les motivent et nommer ce qui les motive à réussir en histoire. Plusieurs questions étaient orientées vers les besoins psychologiques. Ce qui m'intéresse, c'est de savoir si les élèves dont les besoins psychologiques sont comblés sont plus motivés et comment l'enseignant.e peut favoriser la motivation des élèves, notamment en comblant ces besoins (appartenance, autonomie et compétence).

1. Aimes-tu l'histoire et la géographie? (1 à 5)
2. Dirais-tu que tu es motivé.e pour ces cours? (1 à 5)
3. Pourquoi viens-tu à l'école? (Réponse courte)
4. Comment fais-tu pour réussir en histoire et géographie? (Réponse courte)
5. As-tu l'intention de réussir l'histoire et la géographie cette année? (Oui, non, je ne sais pas)
6. Qu'est-ce qui te pousse à réussir? (Réponse courte)
7. Qu'est-ce qui pourrait t'aider à être motivé.e? (Réponse courte)
8. Comment qualifierais-tu ta concentration en classe? (Très bonne, bonne, plus ou moins bonne, difficile de se concentrer)
9. Quelles activités t'aident à être motivé.e? Coche toutes les réponses qui s'appliquent à toi. (Choix multiples)
10. Sens-tu que tes coéquipier.ères peuvent t'aider à réussir ton cours d'histoire et de géographie? (Entraide, écoute, climat de classe) (Oui, non, ça dépend des périodes)
11. Comment trouves-tu les examens? (Faciles, difficiles)
12. Sens-tu que tu as assez de place pour donner ton opinion dans le cours? (Oui, non, ça dépend des périodes)
13. Comment ton enseignant.e peut t'aider dans ta réussite (Réponse courte)

FIGURE 2 – LE QUESTIONNAIRE (QUESTIONS ET CHOIX DE RÉPONSES)

Les élèves qui ont été questionnés sont de jeunes garçons d'un groupe en sport-études. Évidemment, le questionnaire est posé à un groupe et les résultats ne sont donc pas représentatifs de l'ensemble de la communauté d'élèves au secondaire. De plus, les résultats représentent un groupe précis d'élèves: une majorité de garçons dans un programme de sport-études.

RÉSULTATS

En faisant remplir le questionnaire, ce qui m'intéresse, c'est de savoir s'il est possible d'augmenter la motivation des élèves. J'ai demandé aux élèves s'ils aimaient l'histoire et la géographie (figure 3). Cette question est associée à la motivation intrinsèque: faire quelque chose parce que cela nous apporte du plaisir. Si les élèves aiment beaucoup la matière, ils devraient être plus motivés que ceux qui ne l'aiment pas. Ensuite, j'ai demandé aux élèves s'ils sont motivés à réussir le cours (figure 4). On peut remarquer que la portion d'élèves qui sont motivés à réussir le cours est supérieure à la portion d'élèves qui aiment beaucoup l'histoire et la géographie. Ces données me font observer que certains sont probablement motivés par des facteurs extérieurs (motivation extrinsèque) et les réponses obtenues à l'aide des autres questions nous permettent de mieux comprendre la source de leur motivation.

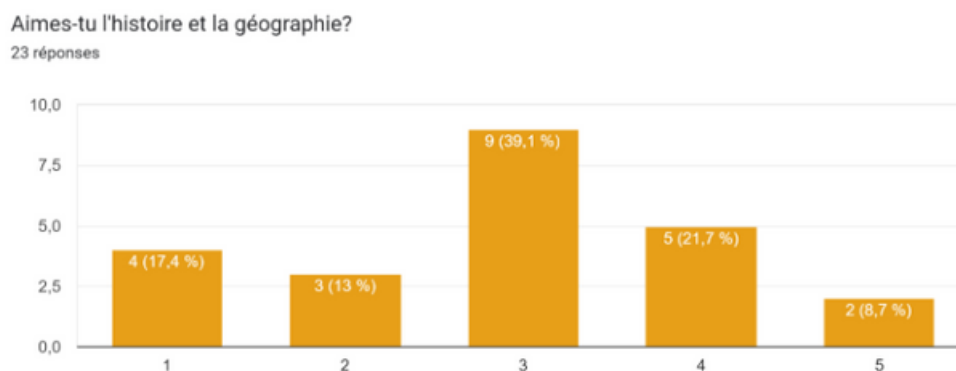


FIGURE 3

Dirais-tu que tu es motivé.e pour ces cours?

23 réponses

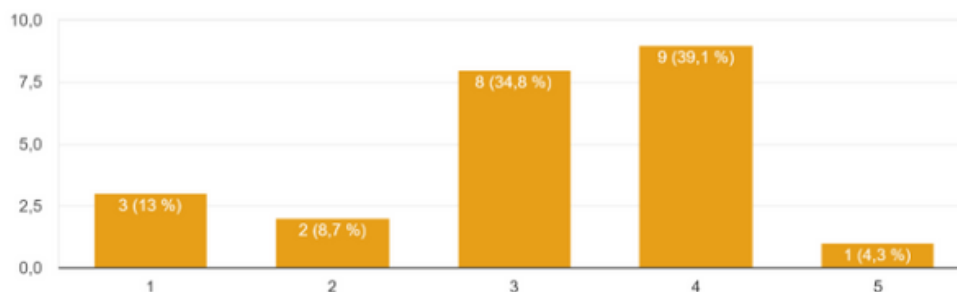


FIGURE 4

Pour approfondir sur leur motivation de venir à l'école, je leur ai demandé ce qui les motivait à réussir. Sept élèves disent vouloir obtenir leur diplôme ou mentionnent l'avenir comme motivation principale, 5 élèves veulent réussir pour pouvoir rester dans leur programme, 2 élèves mentionnent que ce qui les pousse à réussir est le fait d'améliorer leurs notes, 1 élève répond que ses parents le poussent à réussir, pour un autre élève, c'est l'enseignant.e et pour 1 autre, c'est pour être fier de lui. Dans ces réponses, j'identifie différents types de motivation. Les élèves poussés.es à réussir par leurs parents ou leurs enseignant.es ont une motivation extrinsèque. L'élève qui veut réussir pour être fier de lui a une motivation qui est probablement intrinsèque. Il veut réussir pour le plaisir de réussir. Les élèves qui sont motivés.es par l'obtention de leur diplôme ont une motivation extrinsèque identifiée. Ils et elles considèrent que les efforts nécessaires à mettre pour leur diplôme sont importants et c'est pourquoi ils et elles s'engagent dans leur réussite. La motivation intrinsèque est la motivation la moins présente dans cette classe. En général, les élèves qui sont performant.es et dont la motivation est intrinsèque sont moins nombreux.ses que les élèves ayant une motivation extrinsèque.

Quant à la motivation des élèves de venir à l'école (figure 5), deux élèves ont répondu « parce que je suis obligé », ce qui est considéré comme une forme d'amotivation. Les autres élèves ont identifié des sources de motivation. Je regroupe ces sources de motivation sous quatre libellés :

Réponse donnée	Nombre d'élèves
Pour apprendre	8
Pour avoir un travail plus tard / avenir	5
Pour le sport	4
Pour socialiser / autre	4
Amotivé.es	2
Total	23

FIGURE 5

Les résultats sont plutôt variés et équilibrés, ce qui tend à démontrer que les élèves ont tous des motivations différentes. Ces informations peuvent déjà m'aider à connaître les motivations de ce groupe et mieux orienter mes interventions, c'est-à-dire que je peux utiliser cette information comme un levier. Je peux rappeler aux élèves ce qui les motive et leur dire : voici pourquoi il est important de faire telle ou telle activité. Si l'élève semble démotivé, je peux lui rappeler qu'il est à l'école parce qu'il aime le hockey, par exemple, et que pour pratiquer le hockey, il faut aussi faire nos cours réguliers. Je peux tenter de motiver l'élève en sachant ce qui le pousse à venir à l'école. Pour les 2 élèves amotivés, il serait probablement bénéfique pour leur réussite de discuter avec eux de l'importance des études et tenter de leur trouver de bonnes raisons de venir à l'école.

La majorité des élèves dans le groupe interrogé sont en situation de réussite, ou en voie de réussite en histoire et en géographie. J'ai voulu savoir ce qu'ils faisaient pour réussir (étude, exercices, niveau d'écoute). Plus de la moitié des élèves (13 sur 23) répondent qu'ils étudient pour réussir. Le quart (6 sur 23) répondent qu'ils ont une bonne écoute en classe, 3 élèves disent se forcer/travailler fort pour réussir et les autres élèves disent ne pas réussir. Ces résultats peuvent aider l'enseignant.e à savoir ce que font les élèves de leur côté pour favoriser leur réussite. C'est la partie de travail qui leur appartient que l'enseignant.e ne peut pas faire à leur place. Une enseignante au secondaire m'avait dit une phrase qui représente bien les limites du travail des enseignant.es quant à la motivation des élèves : « Tu peux montrer à quelqu'un où se trouve [l'abreuvoir], mais tu ne peux pas boire à sa place ». Plusieurs enseignant.es semblent penser de cette façon, pourtant, je crois que l'enseignant.e doit pousser l'élève à réussir, même lorsque la motivation de l'élève est très faible ou inexistante. Je me demande qui peut encourager les élèves à réussir un cours si l'enseignant.e ne peut pas le faire. Comment y arriver? Je crois que la première étape est de questionner les élèves, par exemple, à l'aide d'un questionnaire papier ou de type Google Form, sur leur motivation dans votre cours et leur motivation à venir à l'école. Il est plus simple d'adapter vos interventions lorsque vous savez qui est motivé et de quelle façon.

Selon mon sondage, 87% de mes élèves sont motivés à réussir l'histoire et la géographie en 2e secondaire. Treize pourcent des élèves restent incertains (environ 3 élèves).

As-tu l'intention de réussir ton histoire et ta géo cette année?

23 réponses

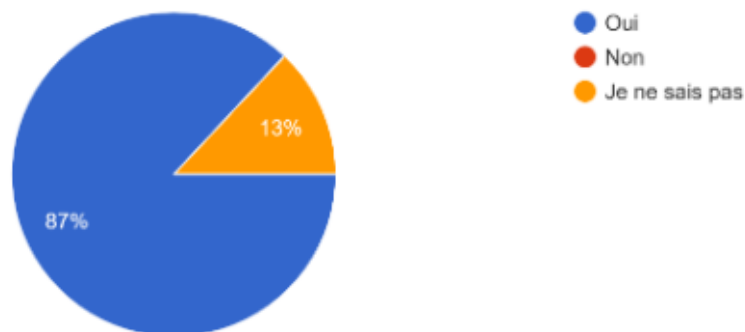


FIGURE 6

En ce qui concerne les besoins psychologiques des élèves, je les ai questionnés sur leur sentiment d'appartenance (l'aide des pairs - figure 7), le sentiment de compétence (difficulté des évaluations - figure 8) et sur leur sentiment d'autonomie (assez de place pour donner leur opinion - figure 9). Voici les résultats.

Sens-tu que tes coéquipiers peuvent t'aider à réussir ton cours d'histoire et de géographie?
(entraide, écoute, climat de classe adéquat)

23 réponses

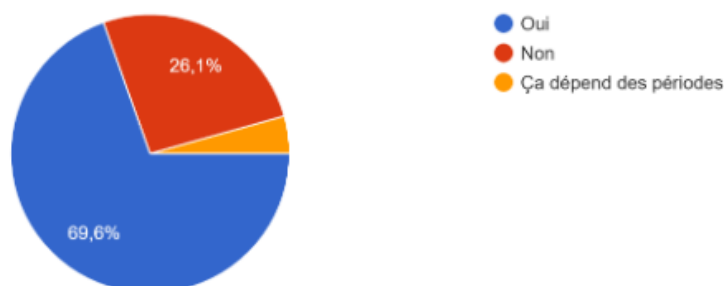


FIGURE 7

Comment trouves-tu les examens?

23 réponses

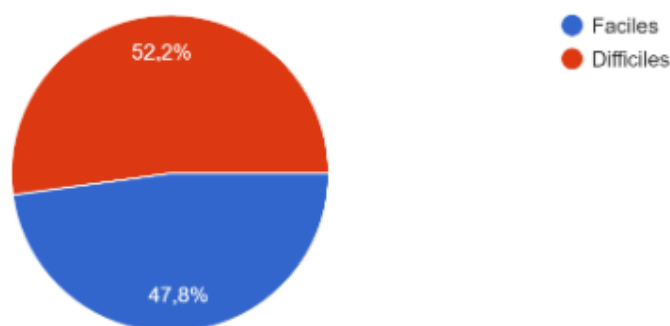


FIGURE 8

Sens-tu que tu as assez de place pour donner ton opinion dans le cours?

23 réponses

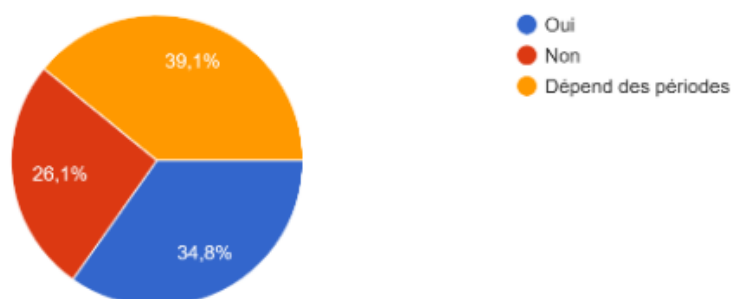


FIGURE 9

Près de 70% des élèves sentent que leurs pairs peuvent les aider à réussir. Il est possible que ces élèves aient un sentiment d'appartenance envers leurs pairs, mais il est aussi possible que certain.es élèves soient simplement plus fort.es que d'autres. Pour le sentiment de compétence, près de la moitié des élèves sentent que les évaluations sont difficiles alors que l'autre moitié considère que les évaluations sont plutôt faciles. Le fait de se sentir compétent augmenterait le niveau de motivation. L'enseignant.e dont les élèves trouvent trop difficiles les examens pourrait tenter de varier les formes d'évaluation, offrir des exercices formatifs et offrir aux élèves de la rétroaction (Duchesne et Ratelle, 2013). Ce que l'enseignant.e peut et doit faire est de la différenciation pédagogique, ce qui offre à tous les élèves des chances plutôt égales de réussite. Il ne s'agit pas de faire le travail pour les élèves, élèves, ni de lui donner plus de chances qu'aux autres, mais plutôt de donner des chances équitables selon les capacités de chaque élève. Finalement, par rapport au sentiment d'autonomie, les élèves interrogé.es ne semblent pas avoir comblé ce besoin dans leur cours d'histoire et de géographie. Pour combler ce besoin, l'enseignant.e devrait notamment offrir des choix significatifs aux élèves, éviter les récompenses et les punitions (associées au contrôle - le contraire de l'autonomie) et expliquer aux élèves ce que l'on attend d'eux et pourquoi (Ratelle et Duchesne, 2013). Les attentes envers les élèves doivent donc être très claires.

J'ai demandé aux élèves comment leur enseignant.e pouvait les aider dans leur réussite. Cette question est la question principale de ma recherche, j'ai donc fait le choix de la poser explicitement dans le questionnaire. Les réponses sont plutôt variées (figure 10), mais les élèves ont statué dans leur réponse que l'enseignant.e pouvait les aider, dans d'autres réponses que l'enseignant.e ne pouvait pas les aider à réussir et pour d'autres, ils ont répondu « ne sais pas ».

Réponse donnée	Nombre d'élève
L'enseignant.e peut les aider à réussir	13
L'enseignant.e ne peut pas les aider à réussir	2
Ne savent pas comment l'enseignant.e peut les aider à réussir / autre	8
Total	23

FIGURE 10



Il est plutôt surprenant de voir que certains élèves ne croient pas que l'enseignant.e puisse faire partie de leur réussite. Cela peut être dû à une relation qui n'est pas tout à fait établie, un lien qui n'est pas assez significatif ou qui n'est pas positif. L'enseignant.e est une source de motivation pour l'élève, à condition que la relation entre l'élève et lui/elle soit positive et significative. Le besoin d'appartenance sera ainsi comblé et la motivation de l'élève pour réussir un cours devrait augmenter (Duchesne et Ratelle, 2013).

CONCLUSION

La motivation est présente grâce à plusieurs facteurs. Pour la majorité des élèves, ces facteurs sont extérieurs et la motivation est alors extrinsèque. L'enseignant.e doit en tenir compte dans son enseignement et dans ses méthodes pédagogiques. Le rôle que l'on joue dans la réussite scolaire des élèves est important. Il faut aussi amener l'élève à identifier de bonnes raisons de réussir, pour qu'il identifie sa motivation: savoir pourquoi on entreprend une activité est important pour nous donner envie de la réaliser et de la réussir. L'enseignant.e est définitivement au cœur de la motivation des élèves et il serait préférable d'amener l'élève vers une motivation intrinsèque. Les actions que l'enseignant.e peut mettre en place sont nombreuses et se rapportent souvent aux besoins psychologiques des élèves.



JULIANNE PERRY
enseignante d'univers social (histoire et géographie)



Mathématique CST secondaire 5 : Enseigner pour motiver les élèves

Les besoins psychologiques au cœur de leur motivation

La motivation des élèves est un sujet qui préoccupe les enseignants. D'ailleurs, un article du *Journal de Québec* paru le 7 mars 2023 mentionne que les enseignants ont constaté que la motivation des élèves est en baisse depuis la pandémie (Dion-Viens, 2023). Je suis, moi-même, préoccupée par ce sujet, puisque durant mon stage 4, à l'automne 2022, j'ai enseigné en mathématique CST de secondaire 5 à des groupes comprenant plusieurs élèves montrant une faible motivation soit à l'égard des mathématiques, soit à l'égard de l'école en général. Afin de motiver mes élèves pour mon cours, j'ai essayé plusieurs types d'interventions et je suis intéressée à savoir quelles activités les élèves ont préféré, tant pour leur motivation que pour leurs apprentissages. J'ai donc effectué une recherche pour savoir comment motiver les élèves en mathématiques CST de secondaire 5. Lors de cette recherche, je me suis concentrée sur la question suivante : « Comment soutenir la motivation des élèves en mathématique CST de secondaire 5? »

LES COMPOSANTES DU SOUTIEN À LA MOTIVATION

La littérature scientifique indique que les besoins psychologiques des élèves sont au cœur de leur motivation. Il faut donc soutenir ces besoins si nous souhaitons stimuler la motivation. Pour les combler, il faut s'intéresser aux approches pédagogiques utilisées par l'enseignant (Hanin et Van Nieuwenhoven, 2016) et à l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) (Mastafi, 2020), puisqu'elles sont étroitement liées aux besoins psychologiques. De plus, il semble que la gestion de la classe et le climat de classe aient de l'importance lorsqu'on souhaite favoriser la motivation de nos élèves (Lessard, 2012).

COMBLER LES BESOINS PSYCHOLOGIQUES POUR SOUTENIR LA MOTIVATION

Comblé les trois besoins psychologiques des élèves a un impact sur la motivation des élèves (Hannula, 2006). En effet, lorsque ces besoins sont comblés, nous, les enseignants, exerçons une influence sur ce que les élèves veulent faire en cours, d'où l'importance de toujours proposer des activités d'enseignement-apprentissage qui répondent aux besoins des élèves. D'ailleurs, le besoin d'appartenance est souvent plus fort dans les groupes suivant la séquence CST, puisque, chez les élèves, le besoin de socialiser et d'être accepté par le groupe est plus grand que celui de performer (Lessard, 2012). À cet égard, il semble important de favoriser les discussions autour des concepts enseignés et de la résolution de problème pour les bénéfices qu'elles apportent au sentiment d'appartenance au groupe. Par ailleurs, les élèves doivent percevoir un niveau élevé de choix significatif dans la réalisation de leurs activités d'apprentissage et avoir conscience de l'objectif d'apprentissage de chacune d'entre elles. Autrement dit, l'élève doit avoir l'occasion de choisir quels exercices réaliser et la méthode de travail. Par exemple, un enseignant pourrait demander à ses élèves de travailler deux des trois problèmes proposés. Il pourrait aussi offrir la possibilité de travailler en équipe, individuellement, au tableau, avec un logiciel, etc. C'est

d'autant plus important lorsque les contenus enseignés sont perçus comme plus difficiles. Ainsi, nous contribuons au soutien du besoin d'autonomie qui a un impact sur la motivation autonome des élèves (Leon et al., 2015).

DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES CENTRÉES SUR LES BESOINS DES ÉLÈVES

Les mathématiques sont souvent perçues comme étant inutiles et de peu d'intérêt par les élèves (Hanin et Van Nieuwenhoven, 2016). Cela résulte en partie des méthodes pédagogiques souvent utilisées en mathématique, comme l'enseignement magistral et l'enseignement explicite, qui sont basées sur la transmission des connaissances et l'acquisition d'une technique, ce qui est ennuyant pour les élèves, puisque toutes les connaissances sont décontextualisées et qu'on se contente d'exécuter sans comprendre. Pour pallier le manque d'intérêt des élèves pour cette matière, nous devons mettre l'accent sur l'intérêt intrinsèque de l'apprentissage des mathématiques, c'est-à-dire, développer l'esprit, la logique et le raisonnement (Hanin et Van Nieuwenhoven, 2016). Nous devons également favoriser l'investigation et la recherche de solution dans l'apprentissage en plus de la contextualisation afin que les élèves soient plus à même de comprendre l'utilité des notions que nous leur enseignons (Lessard, 2012). Nous contribuons alors à soutenir le besoin d'autonomie des élèves. Par ailleurs, afin de préserver le sentiment de compétence des élèves, nous devons présenter chaque nouvelle notion mathématique en établissant des liens avec des concepts proches et connus. Par exemple, avant d'aborder les formules de mathématiques financières, l'enseignant devrait faire un lien avec la fonction exponentielle qui a été étudiée l'année précédente. D'ailleurs, il est important d'encourager les élèves à être fiers de leur réussite et de leur progrès (Hanin et Van Nieuwenhoven, 2016). En résumé, les approches pédagogiques utilisées en cours de mathématique doivent permettre à l'enseignant de répondre aux trois besoins psychologiques de ses élèves.

LES TIC AU SERVICE DES BESOINS PSYCHOLOGIQUES

Selon Mastafi (2020), les technologies de l'information et des communications (TIC) en enseignement donnent des résultats positifs seulement si elles sont utilisées en congruence avec les contenus enseignés, c'est-à-dire, que leur utilisation permet d'atteindre un objectif pédagogique. Mastafi (2020) mentionne également que si tel est le cas, avoir recours aux TIC favorise la motivation, la persévérance et l'autonomie des élèves. D'ailleurs, lorsqu'elles sont utilisées de la bonne façon, les TIC donnent l'opportunité aux élèves de travailler avec des

logiciels interactifs comme Desmos, GeoGebra et Excel, en plus de travailler en collaboration avec d'autres élèves de la classe. Les élèves sont donc actifs dans leur apprentissage, ce qui contribue à augmenter leur motivation (Mastafi, 2020). Bref, l'utilisation des TIC a le potentiel de soutenir les besoins d'autonomie et d'appartenance des élèves.



DEUX ÉLÉMENTS CENTRAUX : MOTIVATION ET BESOINS PSYCHOLOGIQUES

UNE MOTIVATION INTRINSÈQUE OU EXTRINSÈQUE?

Selon Duchesne et Ratelle (2013), la motivation réfère aux sources qui mettent un individu en action ainsi qu'à la façon dont le comportement sera orienté, à l'effort qui sera fait et au temps investi afin d'atteindre l'objectif. D'ailleurs, toujours selon Duchesne et Ratelle (2013), la motivation se subdivise en deux catégories distinctes selon le niveau d'autodétermination : les motivations autonomes et les motivations contrôlées. Les premières réfèrent aux actions posées par plaisir, intérêt et choix personnel (motivation intrinsèque et motivation extrinsèque par régulation identifiée), alors que les deuxièmes réfèrent aux actions modulées par des pressions internes (motivation extrinsèque par régulation introjectée) et externes (motivation extrinsèque par régulation externe) (Duchesne et Ratelle, 2013). Évidemment, nous souhaitons surtout développer les motivations autonomes chez nos élèves. Pour développer ces motivations, il est important que les trois besoins psychologiques des élèves soient comblés (Duchesne et Ratelle, 2013).

LES TROIS BESOINS PSYCHOLOGIQUES DES ÉLÈVES

Les élèves, comme tout individu, possèdent trois besoins psychologiques fondamentaux soient : l'autonomie, la compétence et l'appartenance. Le premier correspond au besoin que l'élève a de sentir qu'il agit en fonction des choix qu'il fait. Le second correspond au besoin que l'élève a de sentir que ses actes ont un impact sur son environnement. Le dernier correspond au besoin que l'élève a de développer des relations significatives avec les différentes personnes de son environnement (Duchesne et Ratelle, 2013).

PLANIFICATION ET COLLECTE DE DONNÉES

J'ai effectué ma collecte de données durant mon stage 4 qui s'est déroulé à l'automne 2022 dans une école privée de la Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches. Durant ce stage, j'ai enseigné à trois groupes de mathématique séquence CST en secondaire 5 ayant des caractéristiques très différentes sur les plans de la participation, de la performance académique et de la dynamique.

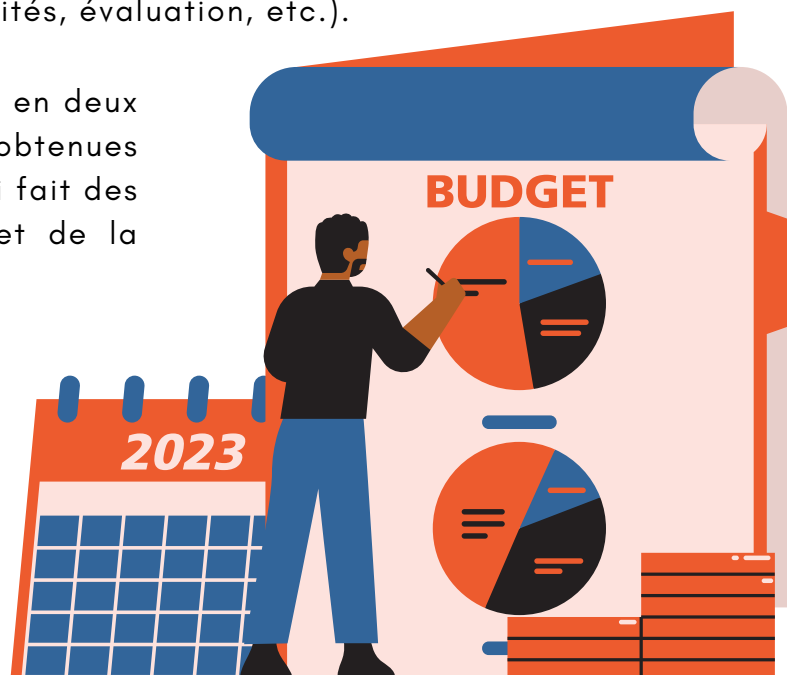
À la mi-octobre, j'ai préparé et planifié une situation d'enseignement-apprentissage sur les mathématiques financières qui prend en compte les trois besoins psychologiques des élèves pour chacune des activités et surtout pour celles qui ne sont pas des notes de cours (activités de contextualisation). Cette SEA contient une activité interactive et cinq activités de contextualisation des mathématiques financières qui se réalisaient individuellement ou en équipe. L'activité interactive, réalisée avec le logiciel Desmos, invitait les élèves à réactiver leurs connaissances sur la fonction exponentielle pour ensuite faire le pont avec les mathématiques financières. Les activités de contextualisation, réalisées en équipe et avec le logiciel Excel, sont : 1) Investir tôt ou tard; 2) Comment devenir millionnaire; 3) Carte de crédit et hypothèque; 4) Mon choix de financement et; 5) Projet budget. La première activité proposait aux élèves de contextualiser la capitalisation en travaillant l'investissement dans les REER. La deuxième activité permettait aux élèves de travailler la capitalisation et l'actualisation à l'aide de différents

investissements. La troisième activité permettait aux élèves de se familiariser avec les intérêts composés en manipulant le remboursement d'une carte de crédit et d'un prêt hypothécaire. D'ailleurs, lors de cette activité, ils avaient l'opportunité de choisir entre la carte de crédit et le prêt hypothécaire selon leur intérêt. La quatrième activité proposait aux élèves de travailler la capitalisation à intérêts composés en utilisant le paiement d'un achat important sur une carte de crédit sous diverses contraintes. La dernière activité invitait les élèves à mobiliser toutes les connaissances sur les mathématiques financières afin d'établir un budget pour leur départ en appartement et la poursuite de leurs études. Cette activité se déroulait sur deux cours en classe et s'étalait sur deux semaines. D'ailleurs, j'ai quelques prévisions concernant les activités qui plairont davantage aux élèves et qui susciteront un niveau de motivation plus élevé. D'abord, je pense que l'activité « Desmos Rappels » plaira beaucoup aux élèves puisqu'ils ont déjà réalisé des activités avec ce logiciel et j'ai constaté que ça leur plaisait beaucoup étant donné qu'ils travaillent avec les TIC. Ensuite, je pense que l'activité « Comment devenir millionnaire » plaira aux élèves en plus de susciter leur motivation puisque la question intéresse beaucoup les jeunes d'aujourd'hui, qu'ils auront l'occasion de discuter entre eux des concepts touchés par l'activité et qu'ils pourront travailler avec les TIC. Finalement, je pense que l'activité « Projet Budget » suscitera, elle aussi, intérêt et motivation chez les élèves, puisqu'elle s'ancre dans une réalité qui sera bientôt la leur, se réalise en équipe et comble les trois besoins psychologiques.

Durant le mois de novembre, j'ai filmé mes groupes lors de la réalisation de chaque activité de contextualisation. J'ai d'ailleurs porté une attention particulière aux cours choisis afin d'avoir une vidéo par groupe minimum, puisque ce sont trois groupes très différents. Je m'assurais ainsi d'avoir une représentation de chacun de mes groupes pour au moins une activité de contextualisation.

À la mi-décembre, j'ai demandé à mes élèves de remplir trois questionnaires : 1) Questionnaire sur la motivation (Plante et al., 2013); 2) Questionnaire sur la perception de compétence en mathématique (Tian et al., 2014) et; 3) Questionnaire de perception sur plusieurs aspects du cours et de mon enseignement (apprentissage, activités, évaluation, etc.).

Pour faire l'analyse des résultats, j'ai procédé en deux temps. D'abord, j'ai compilé les 78 réponses obtenues pour chacun des trois questionnaires. Puis, j'ai fait des liens avec la littérature scientifique au sujet de la motivation.



DES PROFILS DIFFÉRENTS, MAIS DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES SEMBLABLES

Les trois groupes qui sont les sujets de cette recherche sont très différents. Le premier est assez fort académiquement, demande peu d'énergie pour la gestion de la classe et est peu participatif. Le deuxième est assez faible académiquement et participe beaucoup tant lors de la théorie que lors des activités. Le troisième est composé d'une majorité de garçons en profil sportif, est très agité et demande beaucoup d'énergie en termes de gestion de la classe.

L'UTILITÉ : UN INDICATEUR DU NIVEAU DE MOTIVATION

Le tableau 1 ci-dessous présente les résultats concernant le questionnaire sur la motivation (Plante et al., 2013). Les données indiquent que, parmi mes élèves, près du tiers sont peu ou pas motivés en mathématique, alors qu'environ les deux tiers ont un bon niveau de motivation. D'ailleurs, le niveau de motivation moyen est d'environ 3,26. Comme 1 représente un niveau de motivation très faible et que 5 représente un niveau de motivation très élevé, on constate, avec la moyenne, que le niveau de motivation des 78 élèves est relativement moyen, puisqu'il est légèrement au-dessus de 3 (la moyenne de l'échelle).

Énoncé	Échelle (1 : pas du tout; 5 : beaucoup)				
	1	2	3	4	5
Il est important pour moi de faire des efforts en mathématiques.	1	4	20	31	22
Ce que nous apprenons en mathématiques est intéressant.	3	8	22	35	10
J'aime les mathématiques.	16	13	23	20	6
Je trouve les activités de mathématiques très ennuyantes.	18	28	22	8	2

TABLEAU 1 : NIVEAU DE MOTIVATION DE 78 ÉLÈVES EN MATHÉMATIQUE CST SECONDAIRE 5

Qu'est-ce qui explique cette variation du niveau de motivation d'un élève à l'autre? Selon les données que j'ai recueillies, il semble que les élèves ayant plus de difficulté dans cette matière soient moins motivés par celle-ci. Aussi, plusieurs élèves ayant un niveau de motivation relativement bas ne voient pas l'utilité de faire le cours de mathématique, puisqu'ils n'en ont pas nécessairement besoin pour avoir leur diplôme ou qu'ils n'en ont pas besoin pour la suite de leurs études. En fait, le cours de mathématique de secondaire 5 est nécessaire en termes de crédits accordés pour l'obtention du diplôme, et non, en termes de contenus enseignés. Il semble donc que l'utilité future de ce cours ait un impact sur la motivation de plusieurs élèves. En effet, lorsque les élèves ne parviennent pas à comprendre l'utilité des notions enseignées, leur motivation autonome diminue puisque leur besoin d'autonomie n'est pas satisfait (Leon et al., 2015).

DES ÉLÈVES QUI SE SENTENT ASSEZ COMPÉTENTS

Le tableau 2 ci-dessous présente les résultats concernant le questionnaire sur la perception de compétence (Tian et al., 2014). Les données indiquent que, parmi mes élèves, environ 45% se sentent généralement assez compétents en mathématique, environ 40% se sentent généralement moyennement compétents et 25% se sentent généralement peu compétents. D'ailleurs, le sentiment de compétence moyen est d'environ 3,23. Comme 1 représente un sentiment de compétence très élevé et que 6 représente un sentiment de compétence très faible, on constate, avec la moyenne, que le sentiment de compétence des 78 élèves est relativement bon, puisqu'il est légèrement au-dessus de 3,5 (la moyenne du niveau d'accord).

Énoncé	Échelle du niveau d'accord (1 : totalement; 6 : pas du tout)					
	1	2	3	4	5	6
Parfois, je ne me sens pas très compétent dans mon cours de mathématiques.	5	9	16	15	19	14
Les gens à l'école me disent que je suis bon dans ce que je fais en mathématiques.	13	10	18	16	12	9
La plupart du temps, étudier en mathématiques me donne un sentiment de réussite.	7	9	26	13	18	5
Je suis capable d'apprendre de nouvelles choses dans mon cours de mathématiques.	18	20	15	13	8	4
Récemment, j'ai pu développer des habiletés intéressantes dans mon cours de mathématiques.	11	10	20	19	12	6

TABLEAU 2 : PERCEPTION DE LA COMPÉTENCE DE 78 ÉLÈVES EN MATHÉMATIQUE CST SECONDAIRE 5

Qu'est-ce qui explique cette variation dans la perception de compétence des élèves? Selon les données que j'ai recueillies, il semble que les élèves ayant davantage de difficulté en mathématique, et donc, généralement de moins bons résultats, se sentent moins compétents dans ce cours. En effet, le sentiment de compétence d'un élève est expliqué, en grande partie, par ce qu'on appelle les « *outcome emotions* », c'est-à-dire, ce qui est ressenti par rapport au résultat associé à une activité (Hanin et Van Nieuwenhoven, 2016). Par ailleurs, il semble aussi qu'il y ait davantage d'élèves qui ont un sentiment de compétence plus faible dans mon groupe qui requiert beaucoup d'énergie pour la gestion de la classe. En fait, il s'avère qu'un climat de classe indiscipliné entraîne souvent une baisse du sentiment de compétence des élèves. Or, la gestion de la classe est globalement plus difficile dans la séquence CST (Lessard, 2012).

DES ACTIVITÉS INTÉRESSANTES ET MOTIVANTES

Le tableau 3 ci-dessous présente les résultats concernant la perception des activités. Les données indiquent que les élèves ont préféré l'activité « Desmos », l'activité « Comment devenir millionnaire » et le « Projet budget ». Elles indiquent également que les activités ayant suscité un plus haut niveau de motivation sont « Comment devenir millionnaire » et le « Projet budget ».

	Desmos Rappels	Investir tôt ou tard	Comment devenir millionnaire	Carte de crédit et hypothèque	Mon choix de financement	Projet budget
Préférences des élèves	32	24	36	22	12	41
Niveau de motivation						
Nul	12	5	2	6	5	15
Faible	9	18	16	15	11	15
Moyen	37	38	32	36	46	18
Élevé	13	14	25	18	13	21
Très élevé	7	3	3	3	3	9

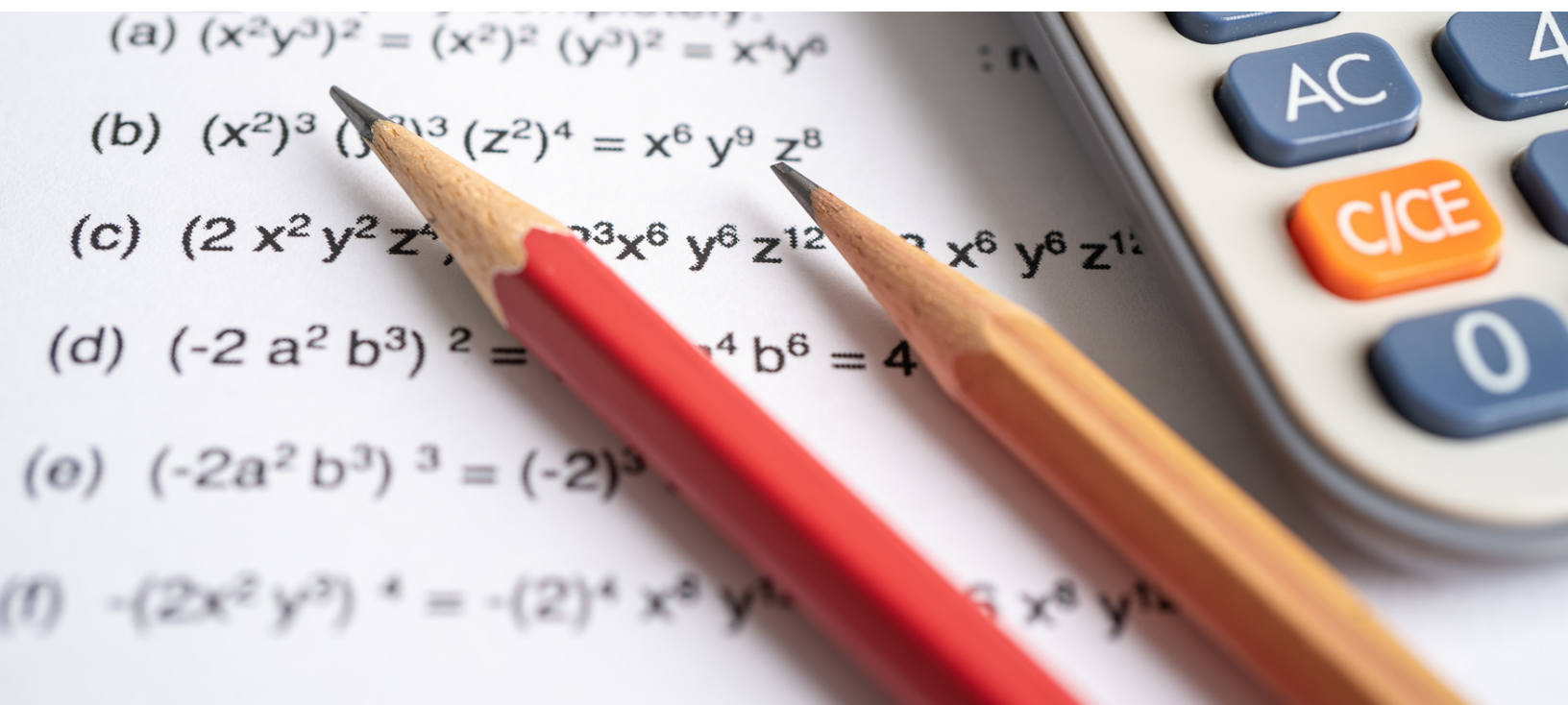
TABEAU 3 : PERCEPTION DES ACTIVITÉS DE 78 ÉLÈVES EN MATHÉMATIQUE CST SECONDAIRE 5

Pourquoi ces activités ont-elles été plus gagnantes auprès des élèves? Selon les commentaires des élèves, il semble que le logiciel Desmos soit très apprécié pour réaliser des activités d'apprentissage. De plus, l'activité « Comment devenir millionnaire » a été la plus populaire dans mon groupe de sportifs. Lors de la réalisation de cette activité, les élèves semblaient très intéressés et souhaitaient trouver le plus de moyens possible pour faire de l'argent le plus rapidement possible : le contexte de l'activité les intéressait réellement. Dans mon groupe ayant plus de difficulté, les élèves semblaient très intéressés par l'activité « Carte de crédit et hypothèque ». Plusieurs élèves m'ont rapporté avoir trouvé l'activité très intéressante, puisqu'ils avaient la possibilité de choisir le sujet et les questions auxquelles ils répondaient. En fait, leur besoin d'autonomie était satisfait puisqu'ils pouvaient faire des choix significatifs dans la réalisation de la tâche (Leon et al., 2015). Concernant le « Projet budget », qui a été l'activité favorite des élèves, j'ai recueilli plusieurs commentaires mentionnant qu'il était utile, intéressant pour leur avenir et concret à réaliser. Cependant, plusieurs élèves m'ont mentionné avoir trouvé le travail trop long, ce qui pourrait expliquer pourquoi 30 élèves avaient un niveau de motivation très bas pour cette activité. C'est d'ailleurs pour cette activité qu'il y avait le plus d'élèves peu motivés. Bref, ce qui explique davantage la motivation des élèves est ce qu'on appelle les « *activity emotions* », c'est-à-dire, le ressenti des élèves durant la réalisation d'une activité (Hanin et Van Nieuwenhoven, 2016). Le contexte ainsi que la durée de l'activité ont donc un impact sur le niveau de motivation à l'égard de celle-ci. C'est pourquoi le niveau de motivation varie d'une activité à l'autre.



CONTEXTUALISATION ET TIC POUR STIMULER LA MOTIVATION

Pour tenter de déterminer comment soutenir la motivation des élèves en mathématique CST de cinquième secondaire, j'ai planifié une SEA qui prenait en compte les trois besoins psychologiques des élèves. J'ai ensuite filmé la réalisation de chacune des activités qui contextualisaient un concept de mathématique financière. Puis, j'ai demandé à mes élèves de remplir trois questionnaires concernant leur motivation, leur perception de compétence et leur perception de plusieurs aspects du cours. J'ai finalement mis en relation mes données avec la littérature scientifique. Il s'est avéré qu'il fallait soutenir les besoins psychologiques des élèves si nous voulons soutenir leur motivation, et ce, grâce aux approches pédagogiques appropriées et à l'utilisation adéquate des TIC. À la lumière des résultats, je constate, comme je le pensais, que l'activité « Desmos Rappels » a beaucoup plu aux élèves. Aussi, comme je le croyais, l'activité « Comment devenir millionnaire » a été très populaire et a suscité le niveau de motivation le plus élevé chez les élèves. De plus, comme je le prévoyais, l'activité « Projet budget » a été la favorite des élèves. Toutefois, c'est celle qui enregistre le plus faible niveau de motivation, contrairement à ce que je croyais, dû à la longueur de sa réalisation. Donc, les moyens que je mettrai en place dans ma classe afin de soutenir la motivation de mes élèves sont : proposer davantage d'activité contextualisée et recourir aux technologies plus souvent.



ARIANE RIVERIN
enseignante de mathématiques



La motivation :

L'ingrédient secret de la recette du succès des élèves du programme sport-études

INTRODUCTION

À l'automne dernier, je me suis présenté pour ma première journée de stage et l'on m'a tout de suite rencontré afin de m'offrir un contrat en raison de la pénurie d'enseignants. Je me suis donc retrouvé dans une situation où j'avais à enseigner le monde contemporain et l'éducation financière à quatre groupes différents, dont trois groupes sport-études. J'ai rapidement pris connaissance du défi qui se présentait à moi alors que je devais présenter deux matières distinctes à mes groupes de sport alors qu'ils n'ont que trois périodes par cycle dédiées à ces matières. L'idée m'est donc venue d'organiser mon travail de rechercher autour de la réalité des élèves sport-études, en me concentrant plus précisément sur la problématique des horaires réduits de ces élèves.

UNE ANCIENNE SOLUTION POUR UN PROBLÈME NOUVEAU

Après quelques semaines et de nombreux ajustements plus tard, j'ai finalement réussi à trouver des solutions qui me permettaient de synthétiser la matière pour ainsi être en mesure de limiter les retards pour mes élèves. En revanche, je crois qu'il est possible et très pertinent pour moi de tenter de trouver d'autres stratégies, spécifiquement en lien avec la motivation des élèves, qui pourraient me permettre d'optimiser mes méthodes d'enseignement afin d'améliorer mes cours, tout en respectant les visées du programme. Donc, j'en suis venu à établir une question de recherche pour mon travail.

Comment le développement de la motivation des élèves de programme sport-études peut-il mener ces derniers vers une réussite scolaire, malgré leurs horaires réduits?

J'ai décidé de questionner mes collègues et mes élèves afin de contextualiser cette réalité. J'ai également effectué une recherche documentaire afin d'examiner les études existantes qui portent sur le sujet de la motivation et de ses bénéfices en lien avec l'enseignement. À la lumière des résultats obtenus, je suis en mesure d'établir un portrait général entourant les notions théoriques qui pourraient m'aider à répondre à ma question de recherche.

Pour répondre à la question posée, j'organise mes idées autour de plusieurs concepts théoriques issus des divers ouvrages entourant la motivation. Plusieurs auteurs se sont déjà attardés sur la question de la motivation en lien avec l'éducation. Mon travail sera développé sur les assises des œuvres scientifiques existantes que j'ai pu trouver en lien avec ma problématique.

Afin de bien comprendre la nature du problème, il faut d'abord comprendre ce qu'est la motivation. Cette dernière peut être définie comme le processus dynamique qui incite une personne à agir, à persévérer et à atteindre des objectifs ciblés (Wigfield et al., 2019). La motivation comporte deux types, la motivation intrinsèque qui fait référence aux intérêts, aux valeurs et aux croyances, puis la motivation extrinsèque, qui s'organise autour des éléments extérieurs comme les incitations, les attentes et les récompenses. C'est sur ce dernier type de motivation que l'essentiel de cet article portera. En effet, je m'attarderai aux différentes théories en lien avec la motivation extrinsèque afin d'offrir des pistes de solution en lien avec la problématique soulevée par ma question de recherche. La théorie abordée dans les sections à suivre est celle de l'autodétermination. Selon cette théorie, il est essentiel de répondre à trois besoins psychologiques afin de solliciter la motivation autodéterminée de l'élève. Ces trois besoins fondamentaux sont le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de proximité sociale (Sarrazin et al., 2006). Le besoin de compétence se réfère au désir de se sentir compétent dans une tâche ou une activité. Ce besoin est satisfait lorsqu'une personne se sent pleinement capable de réussir la tâche donnée (Fréchette-Simard et al., 2019). Le besoin d'autonomie se caractérise par le sentiment d'être maître de ses propres actions et de ses choix. Ce besoin est satisfait lorsqu'une personne se sent libre de prendre des décisions en lien avec ses propres intérêts plutôt que d'être contrôlés par une influence externe (Fréchette-Simard et al., 2019). Le troisième et dernier besoin est celui de la proximité sociale. Ce besoin se manifeste par le désir d'une personne de se sentir connecté aux autres, d'être inclus dans le groupe et d'être engagé dans des relations sociales. Lorsque l'individu se sent respecté, écouté et accepté, ce besoin est alors comblé (Fréchette-Simard et al., 2019). Ces trois besoins psychologiques seront au cœur des stratégies et solutions présentées dans cet article.

SONDER LES OPINIONS DES ACTEURS CONCERNÉS

Afin d'accompagner cette recherche, j'ai procédé à une collecte de donnée par l'entremise de deux questionnaires distincts auprès de 58 élèves de programme sport-études et de 12 enseignants. J'ai également recueilli certains témoignages au sein du personnel enseignant.

Le questionnaire de 12 questions données aux élèves porte sur la relation entre le milieu sportif et l'école. L'intention est de connaître les opinions des élèves concernant leurs réalités et leurs difficultés reliées à l'un ou l'autre de ces milieux. Les questions posées sont à choix multiple, certaines de ces questions offrent également l'option « autre », qui permet aux élèves d'ajouter leurs propres réponses. Les questionnaires ont été soumis aux élèves par l'entremise du logiciel « Teams » afin de ne pas empiéter sur leur temps de classe.

Le questionnaire présenté aux enseignants comporte 12 questions et porte sur le cadre d'enseignement entourant les groupes sport-études. L'intention est de connaître l'opinion des enseignants concernant la réalité d'horaire réduit des élèves sport-études et sur les difficultés possibles quant à l'enseignement à ces élèves. Les questions posées sont à choix multiples, certaines de ces questions offrent également l'option « autre », qui permet aux élèves d'ajouter leurs propres réponses.

DES RÉSULTATS SURPRENANTS

L'ÉLÈVE, « MAÎTRE » DE SON ÉDUCATION

Lorsqu'un enseignant fait face à une limite de temps pour la transmission des savoirs, on lui recommande souvent de synthétiser la matière afin de la condenser, ce qui permet aux élèves ayant des horaires réduits de survoler l'ensemble de la matière, et ce, plus rapidement. L'approche par projet est une manière très efficace utilisée par les enseignants pour contrer le problème de temps puisqu'elle offre d'intégrer différents contenus et permet à l'élève d'être en relation directe avec le savoir, ce qui favorise généralement l'apprentissage (Cooper, 2011). Les données recueillies par les réponses des élèves et des enseignants m'ont également permis d'observer que l'approche par projet représente une véritable mine d'or lorsqu'il s'agit de motivation. En effet, l'enseignant peut utiliser cette approche afin de combler le besoin d'autonomie de l'élève en lui offrant la possibilité de prendre en charge la manière d'apprendre. Dans mon sondage, 49 élèves ont répondu favorablement à l'approche par projet, tandis que l'ensemble des enseignants ont répondu qu'ils utilisaient cette approche. Dans mes classes de 5e secondaire, j'ai moi-même utilisé cette approche en offrant l'opportunité aux élèves de choisir la forme du projet ainsi que le contenu. Dans le cadre du cours de monde contemporain de 5e secondaires, par exemple, les élèves sport-études pourraient faire un projet dans lequel ils devaient effectuer une recherche sur un endroit du monde où des tensions et conflits sont présents. Ils devraient ensuite choisir la manière utilisée pour diffuser les résultats, soit par l'entremise d'un exposé oral, d'un Balado ou d'un enregistrement vidéo. Ainsi, les élèves se retrouvaient au cœur des décisions entourant leur rapport au savoir. Dans ma propre expérience, j'ai observé que les élèves démontraient un grand intérêt pour des projets de la sorte. L'observation directe de cette expérience est que les élèves montraient un plus grand intérêt et semblaient motivés par le processus de recherche qui accompagnait le projet. La méthode de diffusion des données recueillies étant choisie par eux, il n'y eut aucun commentaire critiquant celle-ci, ce qui laisse croire que les élèves avaient également une plus grande facilité à accepter la tâche qui leur était donnée. Cette prise de décision faite par l'élève aide grandement à combler le besoin d'autonomie de ces élèves, ce qui peut influencer positivement leur motivation.

Bien que mes observations directes soient intéressantes, ce sont plutôt les résultats du questionnaire qui me permettent d'affirmer que l'approche par projet est une source de motivation pour les élèves de mes groupes. En effet, une majorité d'élèves considère que les projets de classes sont la manière la plus intéressante d'aborder la matière. Ces résultats nous permettent de supposer que les élèves des groupes sport-études sont davantage intéressés par les projets que par les examens. L'approche par projet est donc une stratégie qui offre à l'enseignant une opportunité de synthétiser la matière en plus de favoriser la satisfaction du besoin d'autonomie de l'élève, ce qui permet de mobiliser la motivation de l'élève et qui offre ainsi une meilleure chance à l'étudiant-athlète de réussir.



DES ÉLÈVES COMPÉTENTS

Pour une majorité des élèves de programme sport-études, la performance est un élément central de leur vie. Ils aspirent à se dépasser, à progresser et à donner le meilleur d'eux-mêmes afin de remporter leur compétition sportive. Les ressources mobilisées par ces élèves pour d'atteindre leur but de performance sont impressionnantes. Or, cette volonté et ce talent naturel ne se reflètent pas toujours dans les salles de cours. Bon nombre de ces élèves n'obtiennent pas les résultats souhaités et font preuve de démotivation envers les cours dans lesquels ils éprouvent certaines difficultés. Ce qui permet d'expliquer cette baisse de motivation, dans la théorie de l'autodétermination, est un besoin de compétence qui n'est pas comblé (Fréchette-Simard et al., 2019). Par l'entremise de mon questionnaire, j'ai posé la question suivante à mes élèves :

La pratique de votre sport est-elle plus importante que votre présence en classe?

Les résultats obtenus en lien avec cette question sont intéressants. 39 élèves sur 58 considèrent leur sport comme une priorité. L'école occupe donc une place secondaire pour ces étudiants. Cela pourrait s'expliquer par la baisse de motivation envers certains cours pour lesquelles certains élèves éprouvent des difficultés. En effet, un élève n'ayant pas le sentiment d'avoir les facultés nécessaires pour accomplir une tâche sera généralement démotivé face à celle-ci. On voit alors apparaître un certain cercle vicieux puisque ces élèves, démotivés par leurs difficultés, verront leurs résultats chuter, ce qui contribue davantage à leur démotivation. Lorsqu'un élève de programme régulier fait face à une démotivation en lien avec ses succès, il peut avoir facilement accès à des récupérations ou utiliser le temps accordé aux exercices pour poser des questions à l'enseignant concernant ses incompréhensions. En revanche, l'élève du programme sport-études est généralement très réticent à manquer un entraînement pour aller en récupération. En sondant les enseignants, on se rend compte d'une problématique frappante concernant les récupérations. Bien qu'il soit possible pour les enseignants de cibler des midis ou des après-midis pour imposer des récupérations obligatoires aux élèves athlètes en difficulté, certaines matières comme le français ou les mathématiques sont parfois privilégiées pour ces récupérations. Ainsi, ces élèves manquent de temps pour aller chercher les outils manquants afin de bien réussir. Ceci représente un problème majeur pour les élèves de ces programmes puisqu'il est souvent très difficile d'imposer à l'élève de mettre son sport de côté afin de venir étudier.

Pour éviter ce genre de problème, il faut donc s'attaquer à la source et ainsi éviter le besoin de récupération. Il est important pour l'enseignant d'offrir des outils à l'élève afin qu'il soit en mesure de combler son besoin de compétence. Pour ce faire, on suggère à l'enseignant d'offrir des rétroactions constantes à ses élèves. Ces rétroactions peuvent prendre la forme de retour après un travail, un devoir ou une évaluation. Celles-ci permettent d'améliorer la perception de compétence de l'élève. Celui-ci devient donc conscient de la valeur de ses performances et peut ainsi renforcer son sentiment de compétence et de confiance en ses capacités (McCallum, 2018). Pour les groupes de sports, il est essentiel d'encourager l'effort et la persévérance en les menant à prendre conscience de l'importance du volet « étude » du programme sport-études. Donc, il est important pour l'enseignant d'établir l'importance de la matière donnée en prenant compte de la réalité des élèves. Autrement dit, il est souvent intéressant de montrer l'utilité des notions à

apprendre pour que ces élèves aient une raison, autre qu'une note au bulletin, qui les incite à vouloir apprendre (Usher, A. et al., 2012). En résumé, renforcer le sentiment de compétence de l'élève est une manière d'encourager l'effort et la persévérance des élèves de sport-études, ce qui augmente leur chance de réussite, malgré leur manque de temps.

S'INTÉRESSER À L'ÉLÈVE, C'EST LE MOTIVER!

Pour des élèves sport-études, le sentiment d'appartenance représente bien souvent le centre de leur motivation. Qu'il s'agisse d'un sport d'équipe ou individuel, ces jeunes athlètes compétitionnent entre eux afin de se comparer les uns aux autres. Les réponses récoltées dans le questionnaire montrent que les étudiants athlètes considèrent la compétition comme un bienfait qui leur permet de s'améliorer en tant qu'athlètes. Cette même compétition est présente dans les classes alors que les élèves souhaitent constamment comparer leurs résultats à la moyenne du groupe. Pour certains de ces élèves, l'objectif est d'être au-dessus de la moyenne afin d'augmenter leur estime personnelle. Pour d'autres, la moyenne représente un objectif à atteindre. Ce qui est potentiellement derrière cet objectif peut être expliqué par le besoin d'appartenance de ces élèves. Les élèves des groupes sport-études, comme les élèves des programmes réguliers, souhaitent se sentir inclus dans le groupe-classe, autant par leurs résultats que par la manière dont on les traite. C'est pour cette raison que je crois qu'il est essentiel pour tout enseignant de créer un environnement d'apprentissage inclusif, où l'on valorise l'ensemble des élèves. Un bon climat de classe permet d'augmenter la motivation de l'élève alors qu'il voit une partie de son besoin d'appartenance comblé (Ryan, et Deci, 2020).

Un climat d'apprentissage inclusif devrait toujours être favorisé par les enseignants, mais pour les élèves sport-études, il existe d'autres moyens pertinents qui peuvent aider à combler leur sentiment d'appartenance. Le besoin d'appartenance de l'élève passe par le groupe, par la classe, mais également par sa relation avec l'enseignant. Un bon lien entre l'élève et l'enseignant permet d'accroître la motivation de l'élève de manière considérable. En effet, les répondants du questionnaire montrent que l'implication des enseignants dans les événements sportifs des élèves améliore leurs relations avec eux. De ce fait, il est possible de supposer qu'un enseignant impliqué dans la vie sportive de ses élèves pourrait voir la motivation de ces derniers



augmenter pour son cours. Parmi les enseignants sondés, une vaste majorité affirme que l'intérêt porté envers la discipline sportive de l'élève est un facteur clé qui permet d'améliorer le lien prof-élève. L'implication des enseignants dans la vie sportive des étudiants est donc un élément clé qui permet d'accentuer le lien qui existe entre l'école et le sport. Lorsque l'étudiant-athlète réalise que son enseignant est venu l'encourager dans son événement sportif, il est généralement plus enclin à s'intéresser à la matière enseignée par cet enseignant.

Une autre stratégie efficace dont disposent les enseignants pour favoriser la satisfaction du besoin d'appartenance de l'élève est la collaboration entre les diverses instances d'encadrement autour de l'élève. En effet, 11 des enseignants sondés suggèrent que la communication aux parents et à l'entraîneur demeure l'une des solutions les plus efficaces afin d'améliorer l'attention de l'élève en classe. Assurer un suivi en plus de construire un pont de communication entre les parents, la direction, les enseignants et l'entraîneur permet de renforcer le sentiment d'appartenance de l'élève à la communauté scolaire dans son ensemble (Ryan, et Deci, 2020). Autrement dit, offrir un encadrement uniforme autour des élèves sport-études permet d'augmenter la motivation de l'élève en classe, puisque l'ensemble des instances sont constantes dans leurs recommandations à l'élève athlète.

CONCLUSION

En conclusion, la problématique soulevée dans cet article en lien avec le manque de temps consacrés à l'éducation des élèves athlètes peut être potentiellement résolue si l'on s'attarde à la motivation de l'élève. Un élève motivé sera généralement en mesure d'apprendre de manière plus efficace les contenus qui lui sont transmis. Il existe de nombreuses stratégies qui permettent d'augmenter la motivation des jeunes élèves sport-études en classe. En orientant ces stratégies sur la théorie de l'autodétermination, il est possible de résoudre le problème relié aux horaires réduits des étudiants-athlètes. En effet, les trois besoins psychologiques de lien à la motivation de l'élève peuvent être comblés par la mise en place de stratégies par l'enseignant. L'approche par projet est une manière efficace d'amener l'élève à prendre des décisions concernant la manière d'apprendre. Cette implication de l'étudiant permet de répondre à son besoin d'autonomie. En invitant l'élève à prendre conscience de l'importance de la matière et en lui offrant des outils pour bien la comprendre, il est possible de combler le besoin de compétence de l'élève. Finalement, l'implication du personnel enseignant dans la réalité sportive de l'élève ainsi que la mise en place d'un environnement inclusif permettent à l'élève de combler son besoin d'appartenance. En comblant ces trois besoins, il est possible pour l'enseignant d'avoir devant lui des élèves motivés qui sont en mesure d'apprendre les savoirs proscrits dans un délai restreint. En revanche, la motivation des élèves n'est pas le seul critère à prendre en compte afin de combler au manque de temps des élèves. Il apparaît important que l'enseignant modifie son approche afin que les savoirs et les méthodes d'enseignements soient adaptés aux classes sport-études. Ainsi, il n'existe pas de solution miracle pour combler le manque de temps des élèves sport-études, mais il est toutefois possible de trouver des solutions pour tenter de limiter les impacts négatifs sur l'éducation de ces étudiants.

PHILIPPE ROY
enseignant d'univers social (développement personnel)





Le sport parascolaire: un moteur de confiance académique

L'influence de la participation au sport parascolaire sur la motivation académique des élèves

INTRODUCTION

C'est à l'automne 2022 que prenait place le stage d'enseignement en responsabilité pour les étudiants de 4^e année du baccalauréat en enseignement au secondaire. Dans le cas de cette expérimentation, le stage s'est déroulé dans une école secondaire de taille moyenne dans la ville de Québec. Il s'agissait d'une école présentant une large diversité d'activités parascolaires dont plusieurs équipes sportives. J'ai pris en charge deux groupes de 3^e secondaire, parmi lesquels se retrouvaient 15 élèves pratiquant un sport parascolaire sur un total de 55. Ayant moi-même été membre de plusieurs équipes sportives lors de mon parcours scolaire et en ayant tiré énormément de positif, j'ai pu observer un effet similaire chez certains de ces élèves. Comme plusieurs présentaient déjà un intérêt pour l'école, tout comme moi à l'époque, leur motivation dans mes cours de science était intrinsèque et facile d'accès. Or, j'ai eu de la difficulté à instiguer la motivation chez les autres élèves, incluant ceux avec qui j'ai su tisser un lien à travers la pratique d'une activité sportive parascolaire. Ayant un biais envers le sport, j'ai une facilité à orienter mes activités vers celui-ci afin d'aller chercher la curiosité des élèves qui se sentent concernés. J'étais donc optimiste sur le plan de la motivation des élèves lorsque j'ai pris connaissance du nombre de sportifs et de sportives dans les groupes.

PROBLÉMATISATION

En classe, les élèves membres d'équipes sportives se regroupent souvent ensemble lorsqu'il leur est permis. En effet, les interactions sportives contribuent à former des amitiés, de sorte que les élèves pratiquant un sport parascolaire ont en moyenne plus d'amis que ceux ne participant pas à une activité spécifique (Karen, 2015). Pour plusieurs des 15 élèves sportifs du stage, les cours ne sont qu'un passage obligé en attendant leur moment de sport. Ainsi, lorsqu'ils ont la possibilité de travailler en équipes, le travail devient rapidement secondaire à la discussion sportive. Le module sur le système digestif et l'alimentation représente une opportunité pour diriger la discussion de la théorie autour du sport. Comme les élèves n'ont pas tous les mêmes intérêts, il est impossible de diriger une même discussion de façon à tous les rejoindre. Cet article ne concerne donc qu'une seule des multitudes de facettes présentes dans la motivation scolaire. Puisque la classe contient une grande proportion de sportifs, il s'agit potentiellement d'une partie de matière à laquelle ils pourraient se rattacher et s'investir. En effet, la littérature s'entend à dire que les élèves tendent à présenter une plus haute motivation lorsque les activités sont basées sur leurs intérêts (Meyer et Emery, 2021). Or, les explications et les activités basées sur la science du sport ne suscitent pas plus d'intérêt que celles des chapitres précédents. Les résultats aux évaluations ne montrent également aucun changement. Pourtant, un élève qui est académiquement motivé démontre une volonté d'apprentissage et présente généralement une amélioration au niveau des résultats aux évaluations (Garden, 2013). Bien que l'intérêt puisse être un facteur de motivation, les concepts

d'intérêt et de motivation sont différents l'un de l'autre (Johnson, 2021). Comme il n'y a ni augmentation de l'intérêt ni amélioration académique dans l'utilisation d'activités ciblées aux intérêts des élèves, je me suis demandé quel est l'influence des activités sportives parascolaires sur la motivation des élèves du secondaire au niveau académique. L'engagement étudiant n'étant pas toujours synonyme de motivation scolaire (Martin, 2017), il est important de les dissocier afin de dresser un portrait réaliste de cet impact.

CADRE CONCEPTUEL

Pour en arriver à représenter l'influence des activités sportives parascolaires sur la motivation, quelques concepts doivent être définis, dont celui de la motivation. Celle-ci peut être décrite par ce qui stimule quelqu'un à faire quelque chose (Martin, 2001; Falcon et al., 2023). La définition utilisée pour cet article lorsqu'on mentionne la motivation scolaire ou académique est « ce qui influence le comportement d'apprentissage des élèves » (Balisia, 2023). Selon Falcon et al. (2023), la motivation se sépare en trois types : la motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque et l'amotivation.

La motivation extrinsèque se définit comme la poursuite d'une activité en raison d'un sentiment d'obligation ou en tant que méthode pour atteindre une finalité désirée (Falcon et al., 2023). Elle dépend souvent de facteurs extérieurs tel la conséquence et la récompense. En général, lorsqu'elle mène à la réussite, elle tend à mener à une réussite temporaire puisque l'incitatif à poursuivre une démarche d'apprentissage est perdu lors de l'atteinte du but. Ainsi, la consolidation de l'apprentissage est souvent perdue puisqu'elle dépend largement de l'environnement d'apprentissage (Yazici, 2009).

Pour sa part, la motivation intrinsèque se définit par la volonté d'une personne à effectuer une activité sans récompense extérieure, par la satisfaction ressentie à travers la participation à l'activité elle-même (Falcon et al., 2023).

Dernièrement, bien qu'on la compte comme un type de motivation, l'amotivation représente l'absence de motivation. C'est donc dire l'absence de volonté d'effectuer une activité, souvent en lien avec une incapacité à reconnaître l'importance de la tâche ou son lien possible avec sa propre réalité (Falcon et al., 2023).

L'engagement étudiant est défini comme étant un comportement qui reflète la motivation, c'est donc dire le reflet d'une

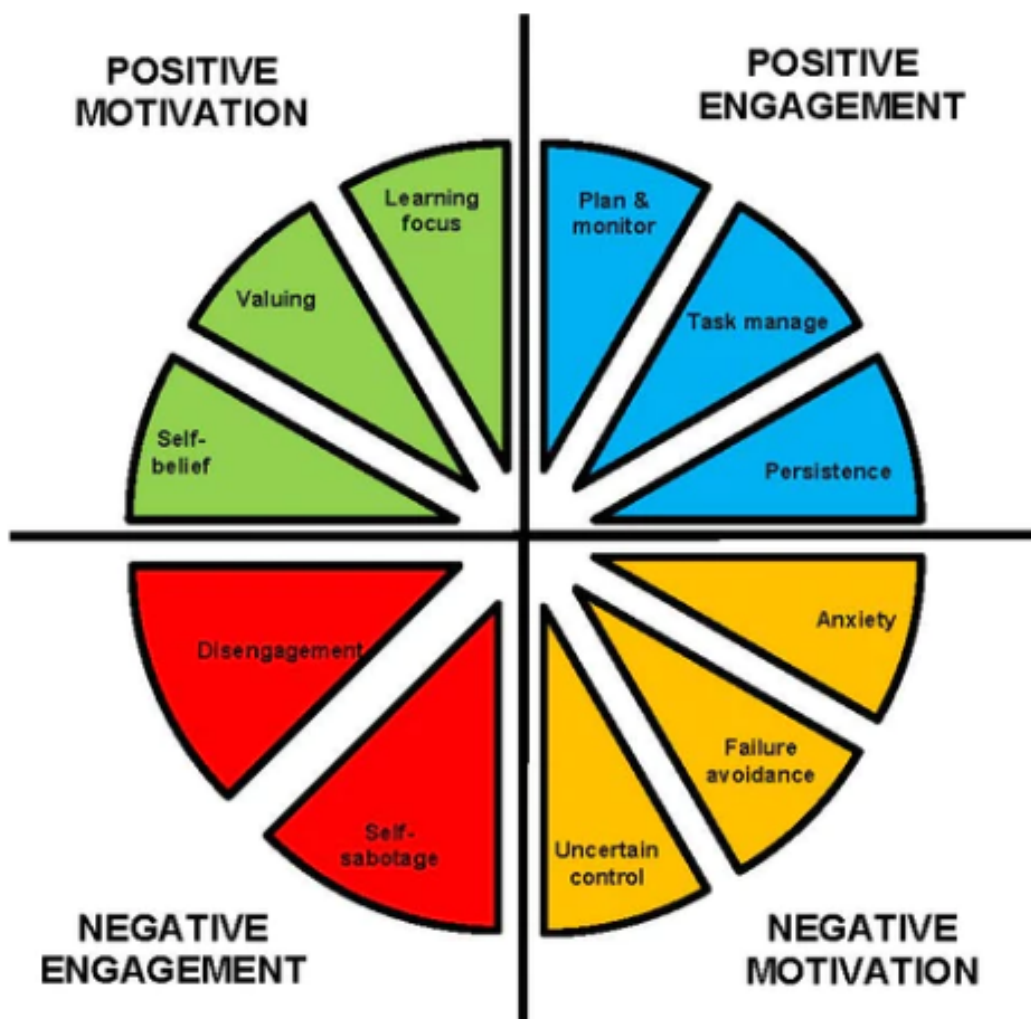


inclinaison à effectuer une tâche (Martin, 2007). Il est divisé en quatre concepts sur la roue de la motivation et de l'engagement: la motivation positive, la motivation négative, l'engagement positif et l'engagement négatif.

La motivation positive inclut la confiance en soi, la valorisation et la concentration sur l'apprentissage tandis que la motivation négative inclut l'anxiété et l'évitement face à l'échec. L'engagement positif contient la planification, l'organisation et la persévérance alors que l'engagement négatif traite de désengagement et d'auto-sabotage (Martin, 2010).

MÉTHODOLOGIE

Afin de comprendre l'effet de la participation aux activités sportives parascolaires sur la motivation académique, un questionnaire (annexe A) a été mis sur pied en s'inspirant de l'échelle de motivation en éducation (EME). Il s'agit d'un des outils les plus utilisés pour mesurer le niveau de motivation des élèves en apprentissage. L'EME démontre une excellente fiabilité, présentant un haut taux de constance à travers une multitude de recherches (Utvær et Haugan, 2016). Afin de suivre cette échelle, le questionnaire doit contenir 28 questions utilisant une échelle de Likert à sept choix de réponses allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ». Les questions sont basées sur la roue de la motivation et de l'engagement (Martin, 2010).



Ce modèle compte 11 facteurs séparés dans les quatre concepts définissant l'engagement étudiant: la motivation positive, la motivation négative, l'engagement positif et l'engagement négatif. Comme les réponses au questionnaire se font durant les heures de classe, le nombre de questions par facteur est limité à une pour un total de 11 questions. De plus, l'utilisation d'une échelle de Likert à cinq points est préconisée puisque des études montrent qu'elle présente une plus haute fiabilité des résultats dans certains contextes (Courey, 2021; Parker, 2013) et que l'utilisation de cinq points porte moins à confusion et augmente le taux de réponses aux questions (Mamun-Ur-Rashid, 2023). Le questionnaire utilise la plateforme Google Forms afin d'augmenter l'efficacité du traitement de données dans un classeur.

	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	Es-tu membre d'une équipe sportive associée à ton école? Si oui, s'agit-il d'un programme Sport-études?	Avec assez d'efforts, je crois être capable de réussir mes travaux.	Je me sens bien lorsque mes résultats proviennent de mes efforts.	Ce que j'apprends à l'école est important.	Je planifie mes efforts avant de commencer mes devoirs.	Lorsque j'éprouve des difficultés, je crois être en mesure de réussir si je continue à travailler fort.	J'essaie d'étudier dans une pièce calme où je peux me concentrer.	Je ressens beaucoup d'anxiété par rapport aux examens et aux remises de travaux.	Je fais des efforts à l'école pour éviter de décevoir mes proches.	J'ai de la difficulté à savoir comment être en contrôle de mes résultats.	J'ai décidé de ne pas m'impliquer dans la vie étudiante (sports, radio, art dramatique, etc.)	Je décide parfois de ne pas étudier ou d'excuser pour un mauvais rés
34	Oui, programme régulier	4	5	3	2	4	5	5	3	3	1	1
35	Oui, programme régulier	3	4	4	3	6	2	4	1	5	1	1
36	Oui, programme Sport-études	4	3	3	2	4	4	4	2	5	1	2
37	Oui, programme Sport-études	5	4	2	1	2	2	3	5	4	5	1
38	Oui, programme Sport-études	3	4	4	2	2	1	3	2	4	1	2
39	Oui, programme Sport-études	4	4	2	2	5	2	5	2	3	1	1
40	Oui, programme Sport-études	5	3	3	2	4	4	3	2	5	1	1
41	Oui, programme Sport-études	5	4	2	1	2	5	4	4	4	4	1
42	Oui, programme Sport-études	4	3	4	2	3	5	5	2	5	1	1
43	Oui, programme Sport-études	2	3	2	1	5	5	5	2	5	1	3
44	Oui, programme Sport-études	4	5	4	2	1	4	5	4	3	5	1
45	Oui, programme Sport-études	3	3	5	3	4	5	3	5	5	4	2
46	Oui, programme Sport-études	5	4	3	2	3	3	2	5	4	3	2
47	Oui, programme Sport-études	4	4	4	1	3	5	5	5	4	1	1
48	Non	3	5	3	3	3	4	3	2	5	5	1
49	Non	2	5	3	1	5	3	5	2	3	2	1
50	Non	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	1
51	Non	4	4	4	2	1	3	3	5	5	5	2
52	Non	3	3	4	4	1	5	3	1	3	5	2
53	Non	3	4	3	2	4	4	3	1	3	3	1
54	Non	4	3	3	2	1	2	5	1	4	2	2
55	Non	4	4	3	2	1	3	2	5	5	5	1
56	Non	3	5	4	2	3	4	4	4	5	2	1
57	Non	4	5	4	2	3	5	4	4	2	4	2
58	Non	3	3	3	1	5	5	3	1	5	1	1
59	Non	4	5	4	2	4	3	4	2	3	2	1
60	Non	2	4	3	3	3	5	4	4	5	3	1
61	Non	4	5	4	2	2	3	3	2	4	3	1
62	Non	3	3	2	1	4	1	4	2	5	5	2
63	Non	4	3	3	2	5	5	4	5	5	1	1
64	Non	3	5	4	1	1	2	5	3	3	3	2

Comme la cueillette de données est effectuée après le stage, les élèves mentionnés dans la problématisation n'ont pas fait partie des données. Les questionnaires sont partagés à des enseignants de différentes villes, soit Québec, Sherbrooke et Gatineau, mais sont également répondus par des élèves faisant partie du Sport-études de certaines écoles de la ville de Québec à des fins de comparaison. Bien qu'il ne s'agisse généralement pas du même niveau d'intérêt, il est intéressant de comparer l'impact que peut avoir l'engagement à l'échelon Sport-études sur la motivation académique de ces élèves à celui d'un simple sport parascolaire. Au total, 153 élèves sont sondés dont 11 provenant du Sport-études. Ceux-ci se situent dans toutes les tranches d'âge du secondaire alors que les 142 élèves provenant de programmes réguliers provenaient tous du deuxième cycle. C'est donc dire que la majorité des élèves sondés sont âgés de 14 à 15 ans. Des élèves du régulier, 35 sont membres d'une équipe de sport parascolaire, soit approximativement 24,6%. Cela concorde avec la statistique relevant du stage où 15 élèves sur 55 sont membres d'une activité sportive parascolaire, soit 27,3%. Les résultats du questionnaire sont mis en commun en séparant les réponses des élèves Sport-études, celles des élèves du régulier pratiquant un sport parascolaire et celles des élèves du régulier n'en pratiquant pas. Comme le questionnaire est anonyme, aucune séparation n'est faite entre les réponses des garçons et des filles. Il est également distribué et répondu lors des heures de classes, les élèves se voyant accordés en moyenne dix à quinze minutes pour le remplir.

Questionnaire sur la motivation académique

Ce questionnaire est anonyme.
Assure-toi de répondre à chaque question de façon honnête.

stage.carey.anthony@gmail.com (not shared) Switch account

* Required

Es-tu membre d'une équipe sportive associée à ton école? Si oui, s'agit-il d'un programme Sport-études? *

- Oui, programme régulier
- Oui, programme Sport-études
- Non

Avec assez d'efforts, je crois être capable de réussir mes travaux. *

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

Je me sens bien lorsque mes résultats proviennent de mes efforts. *

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

Ce que j'apprends à l'école est important. *

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

Je planifie mes efforts avant de commencer mes devoirs. *

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

Lorsque j'éprouve des difficultés, je crois être en mesure de réussir si je continue à travailler fort. *

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

J'essaie d'étudier dans une place calme où je peux me concentrer. *

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

Je ressens beaucoup d'anxiété par rapport aux examens et aux remises de travaux. *

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

Je fais des efforts à l'école pour éviter de décevoir mes proches. *

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

J'ai de la difficulté à savoir comment être en contrôle de mes résultats. *

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

L'analyse des résultats du questionnaire est effectuée en séparant les quatre grandes familles de la roue de la motivation et de l'engagement en sections A, B, C et D. Ainsi, les trois premières questions traitent de la motivation positive (A), les questions 4 à 6 concernent l'engagement positif (B), les questions 7 à 9 portent sur la motivation négative (C) et les deux dernières questions permettent d'observer l'engagement négatif (D).

RÉSULTATS

SECTION A : LA MOTIVATION POSITIVE

Dans le premier tier, celui de la motivation positive, le résultat moyen pour les élèves du programme régulier ne participant pas à un sport parascolaire est de 3,34 sur 5, alors que celui des élèves au régulier participant à un sport est de 3,50 et celui des élèves du programme Sport-études est de 3,78.

Cela implique que la différence entre les groupes au niveau de la motivation positive est négligeable. Or, une différence de 0,36 points est observée entre le niveau de motivation positive des élèves du programme Sport-études et la moyenne des élèves du programme régulier avec et sans sport parascolaire ($\bar{x} = 0.42$), soit 7%. Cette différence pourrait être due aux habitudes de compétition prises dans leur programme de sport. Comme le programme Sport-études assigne des périodes de sport à des périodes de classe, les élèves doivent apprendre à être plus autodidactes et autonomes. L'autonomie est citée comme étant l'un des facteurs de la motivation chez l'élève (Ceylan, 2021). Les résultats montrent une différence significative à la question A1, soit « Avec assez d'efforts, je crois être capable de réussir mes travaux. ». Les élèves du premier groupe (régulier sans sport) y présentent une moyenne de 3,06 sur 5 comparée à 3,43 chez le deuxième groupe (régulier avec sport) et 4.00 chez le troisième groupe (Sport-études). Ainsi, la même tendance entre le Sport-études et la moyenne du régulier peut être observée entre le régulier avec parascolaire et le régulier sans parascolaire. Ainsi, le niveau de confiance en ses capacités est plus élevé chez les élèves pratiquant un sport que celui des élèves n'en pratiquant pas. L'écart entre le groupe 3 et le groupe 2 pourrait s'expliquer par des facteurs extérieurs comme les exigences académiques de base requises pour être accepté au programme Sport-études. Comme il s'agit d'élèves ayant de bons résultats à la base, ils pourraient avoir tendance à croire en leurs capacités plus aisément. La différence entre les groupes est beaucoup moins significative aux questions A2 (« Je me sens bien lorsque mes résultats proviennent de mes efforts ») et A3 (« Ce que j'apprends à l'école est important »). A2 montre les résultats de 3,76, 3,83 et 3,92 sur 5 pour les groupes 1, 2 et 3 respectivement, ce qui représente un haut taux d'identification des élèves à cette question. La question A3 donne 3,20, 3,24 et 3,41 sur 5 respectivement. Ainsi, les élèves sont plutôt d'accord pour dire que ce qu'ils apprennent à l'école est important. Le manque de différence significative entre les résultats des groupes aux questions A2 et A3 tend vers une conclusion : la confiance en soi est le facteur principal d'influence de la participation à un sport parascolaire sur la motivation positive.

SECTION B : L'ENGAGEMENT POSITIF

En moyenne, les résultats des questions portant sur l'engagement positif ne démontrent pas de tendance séparant les différents groupes. Les moyennes se situent à 2,74, 2,91 et 2,96 sur 5 pour les groupes 1, 2 et 3 respectivement, montrant un engagement positif perçu très légèrement incliné vers « Tout à fait d'accord ». Les valeurs sont significativement plus basses que celles des questions de la section A. Cela s'explique par les facteurs étudiés, soit la planification (B1), la gestion de son environnement (B2) et la persévérance (B3) qui représentent tous les trois des défis de taille chez les adolescents de 15 ans. « Je planifie mes efforts avant de commencer mes devoirs » (B1) démontre un taux d'engagement très bas dans tous les groupes, soit 1,92, 1,91 et 1,82 sur 5 respectivement. Une différence plus notable peut être observée à la question B2, « Lorsque j'éprouve des difficultés, je crois être en mesure de réussir si je continue à travailler fort. », où le groupe 1 présente une moyenne de 3,10, le groupe 2 une moyenne de 3,31 et le groupe 3 une moyenne de 3,88. Avec le recul, la formulation de cette question aurait pu être mieux choisie puisqu'elle se rapproche beaucoup de la question A1 portant sur la confiance en soi. Les résultats corroborent cette similitude, ce qui rend l'interprétation difficile à différencier. « J'essaie d'étudier dans une place calme où je peux me concentrer » présentait également des résultats

comparablement élevés avec $B3=3,19$, $3,50$, et $3,17$ sur 5 respectivement, signifiant que beaucoup d'élèves tentent d'organiser leur espace de travail. Bien que l'écart soit négligeable mathématiquement, il est curieux que les élèves du groupe 2 démontrent une légère tendance à mieux gérer leur environnement. Il est possible que ce soit en raison du temps limité à leur disposition lors des journées où le sport parascolaire leur demande quelques heures le soir. En général, aucune tendance mathématiquement significative ne peut être relevée de la section B. Il n'y a donc pas d'influence directe de la participation à un sport parascolaire sur l'engagement des élèves à l'extérieur de sa participation audit sport.

SECTION C : MOTIVATION NÉGATIVE

Les résultats de la section C sont les plus élevés. Cela peut s'expliquer par le caractère universel des questions. En C1, on dit « Je ressens beaucoup d'anxiété par rapport aux examens et aux remises de travaux », ce à quoi une majorité d'élèves peuvent s'identifier fortement. En effet, les résultats des trois groupes démontrent un haut taux d'anxiété de performance (C1=4,23, 4,14 et 3,97 sur 5). Mathématiquement négligeable, l'écart avec le groupe 3 pourrait provenir des exigences académiques préliminaires du programme. C2 pose « Je fais des efforts à l'école pour éviter de décevoir mes proches », ce qui, sans nécessairement représenter une situation familiale où les proches demandent explicitement à l'élève d'avoir des bonnes notes, peut représenter un grand nombre d'élèves. La question C2 montre des résultats élevés de 3,68, 3,47 et 2,77 sur 5 respectivement, qui peuvent avoir une multitude de facteurs extérieurs. L'implication de personnes extérieures (les proches) entraîne la considération des interactions entre ceux-ci et l'élève, ce qui peut avoir une influence non-négligeable sur la réponse à la question. Or, au niveau du troisième groupe, le résultat significativement plus bas à la question peut s'expliquer par un caractère extrinsèque différent : les exigences du programme. Comme les élèves doivent atteindre une certaine performance afin de rester dans le programme, leur motivation peut provenir d'ailleurs que la peur de la déception d'un proche, ce qui explique la différence de 0,91 point. Finalement, C3 pose « J'ai de la difficulté à savoir comment être en contrôle de mes résultats ». La formulation de cette question est problématique puisque les enseignants et les entraîneurs présentant le formulaire ont tous reçu plusieurs questions des élèves quant au sens de la question. Ainsi, les résultats à C3 devront être ignorés. En général, la section C ne présente pas un grand écart entre le groupe parascolaire et le groupe non sportif et donc ne démontre pas une influence importante du sport parascolaire sur la motivation négative. Elle dresse cependant un fort lien vers la négativité qui, quoique faisant partie du biais de négativité (Vaish, 2008), montre un portrait alarmant de la situation d'anxiété chez les élèves du secondaire.

SECTION D : ENGAGEMENT NÉGATIF

La section sur l'engagement négatif ne comptait que deux questions, soit « J'ai décidé de ne pas m'impliquer dans la vie étudiante (sports, radio, art dramatique, etc.) » (D1) et « Je décide parfois de ne pas étudier ou très peu étudier avant un examen pour avoir une excuse en cas de mauvais résultat » (D2). Évidemment, D1 devrait présenter un résultat de 1 pour les deux groupes sportifs puisqu'ils sont impliqués dans la vie étudiante en faisant partie d'une équipe sportive. La question s'adressait donc surtout au premier groupe, qui présente une moyenne de 3,19 points. Ainsi, l'élève

moyen ne pratiquant pas de sport affirme ne pas désirer s'impliquer dans la vie étudiante. Une multitude de facteurs extérieurs pourraient expliquer ce résultat. L'établissement pourrait ne pas avoir d'activités dans le champ d'intérêts de l'élève, l'activité en question pourrait présenter un coût trop élevé, l'élève pourrait simplement présenter de l'amotivation, etc. D2 dresse un portrait de l'auto-sabotage chez les différents groupes avec D2=2,56, 2,45, et 1,64 sur 5 respectivement, ce qui implique un faible taux d'auto-sabotage général. Les groupes du programme régulier montrent une fois de plus des résultats analogues alors que le groupe Sport-étude présente près d'un point de moins. Une fois de plus, cela peut s'expliquer par les exigences académiques du programme. Ainsi, la section D ne présente pas de résultats concluant quant à l'influence de la participation à un sport parascolaire sur l'engagement négatif de l'élève.

TENDANCE GÉNÉRALE

Le tableau suivant montre des valeurs qui ne présentent pas d'écarts significatifs entre les groupes sportifs et le groupe non sportif.

	Motivation positive	Engagement positif	Motivation négative	Engagement négatif
Moyenne des élèves ne participant pas à un sport parascolaire	3.34	2.58	3.97	2.88
Moyenne des élèves participant à un sport parascolaire	3.50	2.76	3.83	2.21
Moyenne des élèves du programme Sport-études	3.78	2.72	3.46	1.66

Or, en séparant les questions, il devient plus évident qu'un facteur semble affecter la motivation positive des élèves différemment dans les trois groupes : la confiance en soi. Ainsi, l'apport en défis et en confrontations de ses capacités du sport pourrait aider à augmenter la confiance en soi (Lochbaum, 2022) et du même coup influencer la motivation scolaire des élèves.



CONCLUSION

Cette étude vise à dresser un portrait de la motivation des élèves de troisième secondaire, mais cherche principalement à déterminer si un lien existe entre la participation à des activités sportives parascolaires et la motivation scolaire des élèves. L'utilisation d'outils reconnus comme l'EME et l'échelle de Likert permet de cibler 11 facteurs principaux influençant la motivation et l'engagement chez les élèves du secondaire. Ces facteurs sont observés à travers l'analyse des réponses au questionnaire. À travers celle-ci, le facteur de confiance en soi se présente comme étant le seul facteur de l'étude ayant une influence sur la motivation des élèves, ceux qui pratiquent un sport bénéficiant d'une plus haute confiance en eux. C'est donc dire que l'engagement dans un sport parascolaire ne mène pas directement à une plus grande motivation scolaire, bien que la confiance en soi y joue un rôle positif. Comme cette influence n'est représentée dans cette étude que par une seule question, il serait pertinent d'effectuer une étude ciblée sur la confiance en soi et le sport parascolaire afin de déterminer l'étendue réelle de son influence sur la motivation des élèves.

ANTHONY CAREY
enseignant de science et technologie



La motivation scolaire chez les sportifs

Un bref portrait de la perception qu'ont certains élèves qui pratiquent un sport parascolaire de leur motivation à l'école

ENTRE MOTIVATION ET SPORTS PARASCOLAIRES

Dans les dernières années, il y a eu à plusieurs moments des restrictions dans le sport et bien souvent, aux dépens des jeunes élèves. Alors que le service offert par les écoles était restreint sous plusieurs aspects, certains élèves ont été privés de services qui rendent habituellement le milieu scolaire plus attrayant. C'est notamment le cas du sport.

L'absence des sports parascolaires pendant une période donnée amène une réflexion quant à leur importance dans les écoles. Parmi les nombreux bénéfices que le sport peut apporter, celui relié à la motivation peut, pour plusieurs, occuper une place importante. Une question peut donc se poser : comment les élèves de deuxième et de troisième secondaire qui pratiquent un sport parascolaire perçoivent-ils leur motivation à être à l'école en 2023 ?

Les lignes suivantes tenteront de répondre à cette question en mettant de l'avant le type de motivation qui revient le plus parmi les répondants. Celles-ci dévoileront d'abord le problème relié à la motivation scolaire de façon générale dans les écoles. Il va s'ensuivre la définition de certains concepts qui sont reliés à la problématique. La description de la méthodologie précédera l'analyse des réponses ainsi que des résultats qui répondront à la question.

PROBLÉMATISATION

LA MOTIVATION SCOLAIRE CHEZ LES JEUNES

La présente recherche est orientée autour de la question suivante : comment les élèves de deuxième et de troisième secondaire qui pratiquent un sport parascolaire perçoivent-ils leur motivation à être à l'école en 2023 ? Le but est de broser un bref portrait de la perception de la motivation scolaire de certains élèves qui participent à un sport parascolaire.

La recherche de Gurtner et al. (2006) montre un lien direct entre l'adolescence, où les adolescents sont en recherche de sens et d'autonomie et la baisse de motivation au niveau académique. Les élèves du secondaire sont plus enclins à subir une baisse de motivation. En outre, les élèves seraient davantage motivés dans les débuts de l'année scolaire et, plus celle-ci avance, plus les élèves sont démotivés. Ceci s'explique notamment par la longueur de l'année scolaire ainsi que par la fatigue accumulée durant celle-ci. Les différentes pratiques pédagogiques des enseignants peuvent influencer la motivation scolaire des élèves, tout comme la qualité de l'environnement social dans la classe et le soutien de l'école dans les différents buts d'apprentissages (Gurtner et al., 2006).

Il y a une différence de motivation scolaire selon les sexes. En effet, Bugler, McGeown et Clair-Thompson (2015) soulèvent un niveau de motivation scolaire plus élevé chez les filles âgées de 11 à 16 ans que chez les gars de cette même tranche d'âge (Bugler et al., 2015).

Potvin et Lacroix (2022) mettent de l'avant l'idée que les élèves ont un niveau de motivation scolaire variable et celle-ci est influencée par plusieurs facteurs clés, notamment la nature même de la tâche ou encore les intérêts personnels des élèves devant la réalisation d'une tâche précise. De ce fait, selon le contexte donné, il est possible qu'un élève se retrouve démotivé devant une certaine tâche à réaliser, alors que d'autres élèves se sentent plutôt motivés (Potvin et Lacroix, 2009).

Le Réseau québécois pour la réussite éducative (2021) soulève une diminution de la motivation scolaire au sein des élèves du Québec, tout particulièrement chez les élèves du secondaire et chez les élèves issus de familles à plus faible revenu. Cette baisse se fait particulièrement ressentir depuis 2020. Cette même source soulève aussi un décalage dans la perception des parents quant à la motivation scolaire de leur jeune et la perception que ces derniers ont de leur motivation à l'école : les parents croient que leurs jeunes sont davantage motivés qu'ils le sont en réalité (Réseau québécois pour la réussite éducative, 2021).

Une étude de Falardeau et al. (2022) menée auprès d'élèves de troisième, quatrième et cinquième secondaire démontre que la motivation académique des élèves du secondaire diminue au Québec, et ce, surtout depuis la pandémie. En effet, cette étude soulève non seulement une diminution de plaisir et d'intérêt dans l'apprentissage de certaines matières, mais elle met en lumière l'écart de motivation scolaire entre les groupes qui ont participé à l'étude en 2010, 2020 et en 2021. La recherche met également en lumière une baisse de motivation de façon générale de la part des élèves depuis 2010, l'année où un premier échantillon de personnes a été étudié. En outre, les élèves qui ont eu de l'enseignement en ligne, pendant la pandémie, présentent un sentiment de compétence moins élevé vis-à-vis de certaines matières que les élèves qui ont participé à l'étude en 2010 et qui participaient uniquement à des cours en classe ce qui peut être directement lié à la motivation scolaire (Falardeau et al., 2022). Un lien explicite peut être fait en cette étude et celle du Réseau québécois pour la réussite éducative (2021). En effet, dans les deux cas, la motivation scolaire est en baisse dans les dernières années et cette diminution est de plus en plus importante depuis 2020.

Une recherche réalisée en 2011 met en lumière, d'une part, la baisse du niveau de motivation scolaire général de certains élèves au secondaire. D'autre part, les résultats montrent qu'une quantité importante de personnes perçoivent la pratique de leur sport parascolaire comme étant l'une des principales raisons, si ce n'est pas la principale, qui les motive à se rendre à l'école chaque matin (Langlois et al., 2011).



Somme toute, la recherche illustre un contexte scolaire où la motivation n'est pas à son niveau le plus haut pour les élèves. Il n'en demeure pas moins qu'en épluchant des études qui ont été effectuées sur le sujet, plusieurs constats s'imposent quant aux solutions qui peuvent être mises de l'avant pour faire face à la baisse de motivation scolaire des élèves. Les travaux de Im et al. (2016) démontrent un lien direct entre le sport parascolaire et la motivation des jeunes sur les bancs d'école. En effet, une étude a été réalisée auprès des élèves de première secondaire et celle-ci démontre que les élèves qui participent à des activités parascolaires ont un meilleur sentiment de compétence par rapport à l'école. Par conséquent, cette augmentation du sentiment de compétence, qui constitue un besoin psychologique de base, contribue en soi à une meilleure valorisation de l'école et, par le fait même, à une augmentation de la motivation scolaire (Im et al., 2016).

Il n'en demeure pas moins que la recherche de Langlois et al. (2011) exprime clairement le rôle du sport parascolaire dans la motivation à l'école : le sport agit en tant que levier dans la motivation. Il s'agit ici de la motivation en général puisque les auteurs ne font pas nécessairement la distinction entre les différents types de motivation. Le tout s'explique par le sentiment d'appartenance que le sport parascolaire apporte et par le désir de performance afin d'atteindre un niveau de sport toujours plus élevé. La présente recherche indique donc un rôle prépondérant du sport dans la motivation des jeunes et celui-ci devrait être davantage mis de l'avant (Langlois et al., 2011).

CADRE CONCEPTUEL

LA MOTIVATION SCOLAIRE

Le concept de motivation scolaire peut se définir comme étant un phénomène dynamique qui influence les perceptions qu'un élève va avoir de son environnement ainsi que de lui-même, qui va, par le fait même, l'inciter à s'engager et à participer à une activité ou à persévérer dans la pratique de celle-ci, et ce, afin d'atteindre un but spécifique (Viau, 2009).

LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

Il découle du concept de motivation certains modèles théoriques, notamment certains reliés à l'autodétermination. C'est le cas du modèle de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2020). Celle-ci témoigne de la motivation d'un individu selon trois types de motivations, soit la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque ainsi que l'amotivation. Cette théorie sera centrale pour le bien de cette recherche afin de déterminer la façon dont les élèves perçoivent leur motivation à être à l'école (Deci et Ryan, 2020).

Le concept de motivation intrinsèque se définit par le fait qu'une personne va réaliser une activité, car celle-ci lui apporte de la satisfaction ou du plaisir, et ce, dans un contexte où il trouve celle-ci intéressante. En somme, la tâche ou l'activité réalisée par l'élève agira ici comme étant une source de satisfaction (Deci et Ryan, 2020). La motivation extrinsèque, quant à elle, se traduit par le fait de réaliser une activité à cause d'un facteur externe, comme celui d'une conséquence (Deci et Ryan, 2020).

L'amotivation se traduit par l'absence complète de motivation devant une activité précise; les personnes amotivées ne sont pas ré pondantes devant la tâche à réaliser. Par le fait même, elles sont passives et elles ne pensent pas être en mesure d'influencer de quelconque manière leur environnement (Leblanc, 2020).

MÉTHODOLOGIE

Les élèves ré pondant à la présente recherche sont des élèves de deuxième et de troisième secondaire qui pratiquent un sport parascolaire (basketball) dans une école publique de la Rive-Sud de Québec. L'échantillon représente 55 élèves, soit 11 filles et 44 garçons.

La présente recherche a pour but de déterminer la façon dont les élèves de deuxième et de troisième secondaire qui pratiquent un sport parascolaire perçoivent leur motivation. Pour ce faire, c'est avec l'*Échelle de motivation en Éducation* (Vallerand et al., 1989) que les données ont été récoltées. Il s'agit d'un questionnaire déjà élaboré qui a été distribué aux élèves de l'échantillon et qui a permis de connaître, à la suite de l'analyse, si la motivation perçue par les élèves de l'échantillon est de la motivation intrinsèque, extrinsèque ou de l'amotivation. Il est à noter que pour le bien de la recherche, une question a été ajoutée afin de faire un lien avec la pratique du sport parascolaire. Pour l'analyse des résultats, les questions ont été séparées et analysées selon le type de motivation qu'elles représentent. Une compilation du nombre de ré pondants selon l'échelle a été faite pour chaque énoncé du questionnaire afin d'avoir un portrait le plus fidèle possible de la perception de la motivation des élèves de l'échantillon.

ANALYSE ET RÉSULTATS

MOTIVATION INTRINSÈQUE

Il est possible d'établir quelques constats en procédant à l'analyse des questions reliées à la motivation intrinsèque. D'abord, en analysant les questions #2, #9, #16 et #23 (figure 1) portant sur le lien entre les nouveaux apprentissages et la motivation, il est possible de constater qu'une majorité d'élèves ont exprimé être simplement « un peu en accord » avec le fait que ce qui les motive à aller à l'école est d'apprendre de nouvelles choses. Un nombre précis d'élèves ont indiqué être « moyennement en accord » et très peu ont indiqué être « assez en accord » ou « complètement en accord ». Un constat s'impose : le rapport aux nouveaux apprentissages n'est pas ce qui motive les élèves de cet échantillon à l'école, selon leurs perceptions. Dans le même sens, l'analyse des questions #13 et #20 (figure 1) permet de mettre en lumière qu'une majorité de



l'échantillon a indiqué être « moyennement en accord » ou « peu en accord » avec le fait d'aller à l'école pour leur propre plaisir ou leur propre satisfaction. Ainsi, ce que les répondants perçoivent comme étant leur source de motivation à l'école n'est pas le plaisir ou la satisfaction que procure l'école à proprement parler. Toutefois, un troisième constat très important s'impose. Même si une majorité d'élèves ont indiqué ne pas être vraiment motivés par le plaisir ou la satisfaction que l'école leur procure à proprement parler, plusieurs répondants ont indiqué être « complètement en accord » avec le fait qu'ils viennent à l'école puisque « cela leur permet de pratiquer un sport parascolaire à leur plus grand plaisir ». Ainsi, ils éprouvent un certain plaisir à venir à l'école puisqu'ils vont pouvoir y pratiquer un sport. La notion de plaisir est, ici, externe à l'école elle-même ; c'est le sport qui leur en procure et non l'école. Il y a donc un lien avec la littérature, qui soulève notamment l'importance qu'accordent en général les élèves à leur sport parascolaire dans leur motivation académique (Langlois et al., 2011). Finalement, l'analyse des questions #4 et #11 (figure 1) met en lumière un constat intéressant. En effet, la proportion de personnes qui ont indiqué être « moyennement en accord » ou « assez en accord » avec le fait d'aller à l'école parce qu'ils aiment ça et la même que ceux qui ont indiqué être « moyennement en accord » ou « assez en accord » avec le fait que, pour eux, l'école c'est « le fun ». Ainsi, le fait que la proportion laisse sous-entendre que les élèves qui apprécient l'école sont les mêmes qui ont indiqué avoir du « fun ». Ainsi, il serait possible de penser que les élèves répondants peuvent avoir un certain plaisir à aller à l'école, mais que cela sort du contexte scolaire. Peut-être que l'environnement ou leurs amis expliquent le fait qu'ils peuvent aimer aller à l'école, et ce, sans compter le rapport qu'ils ont avec leurs activités parascolaires.

Questions relatives à la motivation intrinsèque	Nombre de réponses obtenues selon l'échelle (n=55)				
	Pas du tout d'accord (1)	Un peu en accord (2)	Moyennement en accord (3)	Assez en accord (4)	Complètement en accord (5)
2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	8	18	23	3	3
4. Parce que j'aime vraiment ça aller à l'école.	2	13	24	12	4
11. Parce que pour moi l'école c'est le "fun".	1	16	25	10	3
13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.	6	19	25	3	2
16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.	2	29	13	11	0
20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles	5	17	28	3	2
29. Parce que cela me permet de pratiquer un sport parascolaire, à mon plus grand plaisir	0	0	4	20	31

FIGURE 1. NOMBRE DE RÉPONSES OBTENUES POUR LES QUESTIONS RELATIVES À LA MOTIVATION INTRINSÈQUE

En somme, les élèves de l'échantillon perçoivent leur motivation comme étant intrinsèque dans la mesure où ils éprouvent un plaisir à aller à l'école puisqu'ils peuvent pratiquer un sport parascolaire et parce que l'école leur permet d'avoir un certain « fun ». Toutefois, la motivation intrinsèque qu'ils peuvent avoir ne se fait pas vraiment ressentir dans le contexte académique : ils n'éprouvent pas vraiment de satisfaction ou de plaisir à apprendre de nouvelles choses et les cours en soi ne leur apportent pas vraiment de plaisir. Il y a un lien direct avec la littérature : ceci témoigne d'une motivation académique relativement faible (Falardeau et al. 2022). Par le fait même, ceci confirme les propos de Langlois et al. (2011) qui affirment que le sport peut agir à titre de levier dans la motivation des élèves à l'école, et ce, sans distinction entre les types de motivation (Langlois et al., 2011).

MOTIVATION EXTRINSÈQUE

Il est possible de tirer quelques constats en procédant à l'analyse des questions reliées à la motivation extrinsèque. Les réponses aux énoncés relatives à la motivation extrinsèque illustrent une grande proportion d'élèves qui ont indiqué être motivés à venir à l'école pour leur avenir. À titre d'exemple, plus de 80% des répondants ont indiqué être « assez en accord » ou « complètement en accord » au fait qu'ils soient motivés à venir à l'école puisque cela va les aider à choisir le métier ou la carrière qu'ils feront plus tard (figure 2). Les autres questions qui vont dans le même sens présentent également une proportion similaire. Le futur agit donc à titre de facteur externe relativement important dans la perception de la motivation pour l'échantillon. Il est à noter que l'aspect monétaire, en l'occurrence leur salaire futur, joue un rôle important dans leur motivation à aller à l'école. Par le fait même, il est possible de dire que l'échantillon est motivé en grande majorité de façon extrinsèque. Dans le cadre de cette recherche, il aurait été intéressant de demander aux élèves si le fait qu'ils font face à de possibles sanctions s'ils n'atteignent pas certains standards académiques peut agir sur leur perception de leur motivation.

Questions relatives à la motivation extrinsèque	Nombre de réponses obtenues selon l'échelle (n=55)				
	Pas du tout d'accord (1)	Un peu en accord (2)	Moyennement en accord (3)	Assez en accord (4)	Complètement en accord (5)
1. Parce que ça me prend au moins un diplôme d'études secondaires si je veux me trouver un emploi assez payant plus tard.	2	3	13	29	11
3. Parce que selon moi des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.	0	7	9	23	16
17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard.	1	3	5	14	32
21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	0	18	22	17	0
22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	2	4	12	32	8
24. Parce que je crois que mes études de niveau secondaire vont augmenter ma compétence comme travailleur-euse.	1	6	12	21	15

FIGURE 2. NOMBRE DE RÉPONSES OBTENUES POUR LES QUESTIONS RELATIVES À LA MOTIVATION EXTRINSÈQUE

En somme, les réponses aux énoncés qui se rattachent à la motivation extrinsèque présentent une proportion plus importante et concentrée d'élèves qui sont motivés de façon extrinsèque que ceux qui sont motivés de façon intrinsèque. De ce fait, la motivation extrinsèque occupe une place importante dans la motivation scolaire des élèves de l'échantillon.

AMOTIVATION

Il est possible de tirer quelques constats en procédant à l'analyse des questions reliées à l'amotivation.

En analysant les réponses des questions reliées à l'amotivation, il est possible de constater, par l'analyse des réponses aux questions #5 et #26 (figure 3), qu'un seul élève ne semble pas savoir ce qu'il fait à l'école et, par le fait même, a l'impression de perdre son temps. À l'inverse, la très grande majorité trouve un sens à l'école et n'a pas l'impression de perdre son temps. En effet, plus de 90% de l'échantillon ont indiqué n'être « pas du tout d'accord » avec l'énoncé « je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école » (figure 3). Ainsi, bien que l'échantillon représente un groupe spécifique d'élèves qui pratiquent un sport parascolaire, le phénomène d'amotivation est presque inexistant chez les élèves de cet échantillon qui pratiquent un sport.

Questions relatives à l'amotivation	Nombre de réponses obtenues selon l'échelle (n=55)				
	Pas du tout d'accord (1)	Un peu en accord (2)	Moyennement en accord (3)	Assez en accord (4)	Complètement en accord (5)
5. Honnêtement je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école	41	8	5	0	1
12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.	54	1	0	0	0
19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal.	46	7	2	0	0
26. Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école.	51	3	0	0	1

FIGURE 3. NOMBRE DE RÉPONSES OBTENUES POUR LES QUESTIONS RELIÉES À L'AMOTIVATION

CONCLUSION

L'IMPORTANCE DU SPORT PARASCOLAIRE DANS LA MOTIVATION DES ÉLÈVES

La présente recherche a permis de brosser un bref portrait de la perception de la motivation scolaire d'élèves de deuxième et de troisième secondaire qui pratiquent un sport parascolaire. Les résultats de cette recherche illustrent que même si les élèves pratiquent un sport parascolaire, ils perçoivent davantage leur motivation comme étant extrinsèque. Il y a en effet davantage de personnes de l'échantillon qui ont indiqué être motivées à l'école par des sources externes que par des sources internes. Il est à noter toutefois que plusieurs élèves ont indiqué être motivés à venir à l'école à cause du plaisir que leur procure la pratique de leur sport parascolaire. Malgré le plaisir que procure la pratique du sport, le sport peut agir ici en tant que facteur externe à la motivation scolaire ; il s'agit donc de motivation extrinsèque. Le niveau d'amotivation est presque inexistant chez les élèves répondants.

La pratique du sport parascolaire joue un rôle prépondérant dans la motivation scolaire des élèves. Comme l'a démontré cette présente recherche, plusieurs élèves d'échantillon accordent un rôle important à la pratique de leur sport parascolaire dans leur motivation à l'école.

Il n'en demeure pas moins que le portrait qui vient d'être brossé confirme ce qui a été mis de l'avant dans la problématisation quant au problème relié à la motivation dans les écoles. Cette analyse permet aux enseignants ainsi qu'à différents acteurs des milieux scolaires de saisir l'importance du sport parascolaire pour le jeune et, de ce fait, l'influence que ce dernier peut avoir au niveau de la motivation scolaire. Il aurait été intéressant de brosser un portrait de la motivation scolaire des élèves qui ne pratiquent pas de sport parascolaire et comparer leur motivation avec les élèves qui pratiquent un sport.





Les pratiques pédagogiques en éthique et culture religieuse : lesquelles utiliser pour motiver les élèves ?

Les pratiques pédagogiques à privilégier pour favoriser la motivation scolaire

INTRODUCTION

De Socrate à Montessori, en passant par Dewey et Charlemagne, les pratiques pédagogiques sont en constante évolution et remise en question. D'année en année, de nombreuses recherches sur le sujet apportent une nouvelle vision de l'enseignement (Héry, 2005). Certaines pratiques sont privilégiées, alors que d'autres deviennent de moins en moins optimales aux yeux des chercheurs (Bocquillon et al., 2020). D'un autre côté, plusieurs tentent de trouver des moyens d'assurer la motivation scolaire des jeunes en favorisant certaines pratiques. Pour les enseignants, cela peut facilement devenir un casse-tête quant aux méthodes à privilégier pour répondre aux besoins des élèves. Dans le cadre du cours d'éthique et culture religieuse, les élèves peuvent rapidement faire face à des sujets complexes ou peu tangibles. Il est donc primordial de se demander quelles pratiques pédagogiques peuvent favoriser leur motivation scolaire.

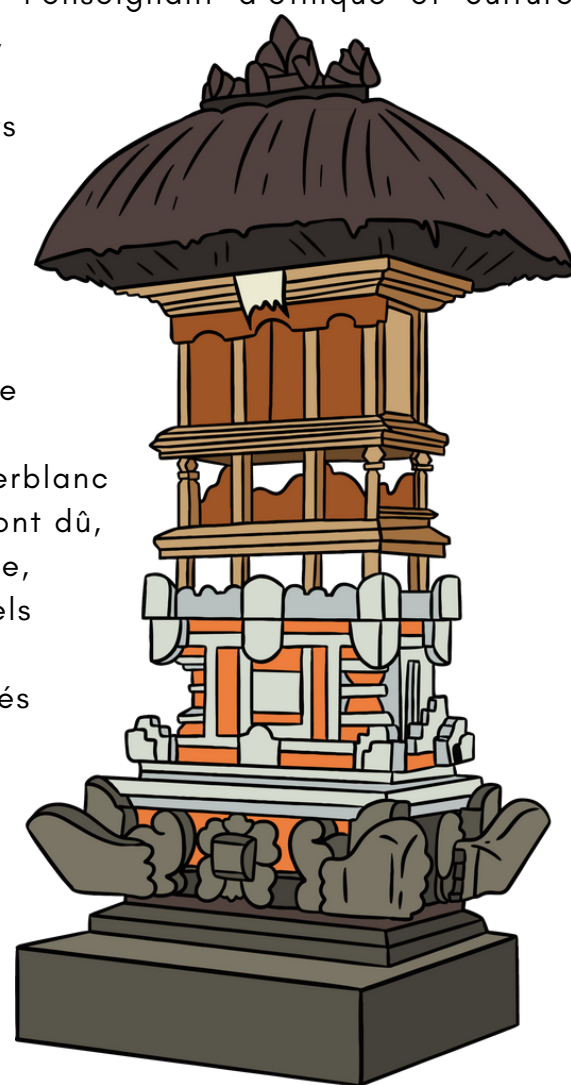
PROBLÉMATISATION

La motivation scolaire est extrêmement importante et essentielle à la réussite des élèves. En effet, selon plusieurs études, cette dernière favorise la réussite scolaire et permet aussi de mettre en place des mécanismes facilitants pour les élèves à l'école (Fréchette-Simard et al., 2019). En effet, dans les dernières années, il a été établi que la motivation avait un impact important sur la réussite ou l'échec scolaire (Vezeau et al., 2010). Également, des enjeux importants ont un impact sur la motivation des élèves dans les dernières années. Par exemple, il est possible de penser à la pandémie qui a affecté grandement la vie des élèves (Falardeau et al., 2022).

Une étude réalisée en 2010 sur des milliers d'élèves de la première à la cinquième secondaire au Québec évalue que la composition de la classe, les pratiques des enseignants et le soutien que ces derniers apportent aux jeunes peuvent avoir un impact significatif sur leur motivation (*Ibid.*). En effet, les pratiques des enseignants pourraient notamment avoir une influence sur la perception de compétence des élèves ou même sur leur appréciation des différents cours donnés au cours du secondaire (*Ibid.*). Ainsi, l'enseignant peut avoir un rôle important sur la motivation de ses élèves, par sa pratique, et donc, aussi, sur leur réussite. Il est démontré qu'afin d'accroître la motivation, les pratiques pédagogiques choisies doivent permettre à l'élève d'augmenter son sentiment d'autonomie et son sentiment de responsabilité face à ses apprentissages (Chabot et Chouinard, 2014). Également, une autre étude démontre qu'une relation bienveillante entre l'élève et l'enseignant peut accroître la motivation, tout comme la démonstration du savoir-être et du savoir-faire de l'enseignant (LeBel, 2016). Selon cette étude, un enseignant qui n'assure pas la compréhension de la matière ou qui enseigne de manière ennuyante défavorise la motivation en classe (*Ibid.*).

Cependant, il peut être difficile pour l'enseignant de savoir quelle pratique doit être favorisée pour avoir une réelle influence sur ces composantes. Autant à l'université que sur le terrain, dans les écoles, les enseignants sont confrontés à différentes recherches où de nombreuses pratiques pédagogiques sont présentées (Bissonnette et Boyer, 2021). En effet, les enseignants peuvent dorénavant choisir entre plusieurs pratiques pédagogiques dans leur enseignement. Par exemple, un travail réalisé par plusieurs chercheurs à l'Université de Montréal a recensé plus de 27 pratiques pédagogiques utilisées en enseignement (Da Silva et al., 2006). Ailleurs dans le monde, des chercheurs ont également voulu documenter les différentes pratiques utilisées en classe et faire une étude comparative de ces dernières selon les pays (Morlaix et Duguet, 2017). De cette étude, encore une fois, une multitude de pratiques pédagogiques sont ressorties comme étant privilégiées par les enseignants. En effet, les pratiques favorisées varient d'un enseignant à l'autre, du contexte scolaire et même du pays où on pratique l'enseignement. Il importe donc, à ce moment, de tenter de choisir celles qui sont les meilleures ou d'essayer plusieurs pratiques dans l'objectif de trouver celle qui a un impact plus significatif sur les élèves. Cela peut devenir très difficile pour l'enseignant, surtout dans un contexte où les classes sont de plus en plus composées de groupes hétérogènes ayant des besoins différents (Houssaye, 2012).

Dans un contexte d'enseignement de l'Éthique et culture religieuse au secondaire, plusieurs autres difficultés peuvent être mises de l'avant. En effet, l'enseignant d'éthique et culture religieuse tente de choisir les bonnes pratiques pédagogiques, mais doit également composer avec le fait qu'il enseigne à des centaines d'élèves différents, souvent de niveaux différents et qu'il voit ces derniers, pour la majorité, qu'une fois par semaine. Ainsi, il peut être difficile pour l'enseignant d'enseigner la matière prescrite par le ministère, tout en tentant de créer un lien avec ses élèves et d'utiliser des pratiques pédagogiques efficaces, motivantes et stimulantes. Également, il est important de se souvenir que ce cours n'existe que depuis 2008 et donc, que plusieurs enseignants ont dû, à ce moment, se former aux nouveaux contenus à enseigner (Cherblanc et Lebus, 2011). En effet, c'est plus de 2400 enseignants qui ont dû, à cette époque, conjuguer avec un nouveau cours mis en place, l'apprentissage de ce dernier, la création de nouveaux matériels pédagogiques, et ce, tout en favorisant la réussite des élèves (*Ibid.*). Actuellement, les enseignants sont à nouveau confrontés à cette réalité en raison de l'implantation du nouveau programme qui sera mis en place dès 2024 et qui remplacera le cours actuel d'Éthique et culture religieuse. L'enseignant d'ÉCR doit donc amener l'élève à atteindre des objectifs quant aux finalités du cours tout en conjuguant avec de nombreux défis d'application.



Si les pratiques pédagogiques et l'attitude de l'enseignant influencent la motivation des élèves, comment faire pour y arriver dans un contexte où les élèves ne voient qu'une fois par semaine cet enseignant? Il est difficile de trouver des réponses à cette question lorsque des recherches sommaires sont faites sur les différentes bases de données regroupant les mémoires et les thèses publiées dans les dernières années. En fait, aucune recherche significative n'a été faite particulièrement au cours d'Éthique et culture religieuse. C'est pourquoi cet article essaiera de recenser *quelles pratiques pédagogiques faut-il privilégier pour favoriser la motivation soutenue dans le cours d'éthique et culture religieuse ?*

CONCEPTUALISATION

Pour permettre de répondre à la question susmentionnée, il est nécessaire de définir deux concepts clés liés à cette investigation. Il est donc question de définir le concept de motivation scolaire et de pratique pédagogique.

Il peut être difficile de conceptualiser la motivation scolaire, puisque plusieurs définitions idéologiques existent. De plus, il s'agit d'un concept qui peut être relatif selon chacun et donc, difficile à quantifier. Or, plusieurs chercheurs ont tenté depuis des années de le définir selon certains critères et ainsi, plusieurs théories ont été élaborées afin d'évaluer le degré de motivation à l'école (Fréchette-Simard et al., 2019). Il pourrait être possible de présenter chacune des définitions établies, mais pour les fins du travail, une seule d'entre elles sera privilégiée. La théorie de l'autodétermination, élaborée par Edward L. Deci et Richard M. Ryan, professeurs de psychologie, détermine trois besoins psychologiques fondamentaux qui peuvent influencer la motivation: l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. L'autonomie réfère au sentiment d'être capable soi-même de réaliser une tâche, d'être le maître de ses actions, la compétence, au sentiment d'avoir un impact sur ses réalisations, et l'appartenance sociale, au fait d'être lié à son environnement. En effet, ces chercheurs déterminent, qu'avant tout, pour qu'un élève soit motivé par lui-même, c'est-à-dire que pour qu'il aille une motivation intrinsèque, ces trois facteurs doivent être répondus. Ainsi, sa motivation sera favorisée s'il est dans un environnement qui répond à ces besoins (Ibid.). En d'autres mots, selon la théorie de l'autodétermination, la motivation des élèves est intimement liée à l'environnement social dans lequel il évolue (Guay et al., 2014).

En deuxième temps, il est important de définir le concept de pratique pédagogique. Ce concept peut être défini comme étant toutes les actions, les comportements et les stratégies mis en place afin de favoriser les apprentissages des élèves (Karsenti et al., 2001). Également, selon les différentes théories élaborées, les pratiques pédagogiques peuvent, à la fois, être des éléments observables, telles que les actions posées ou les comportements des enseignants, et des éléments non observables comme la vision de l'apprentissage de chaque enseignant (Ibid.). Les pratiques pédagogiques se situent donc entre la théorie et la pratique. Il s'agit d'une action manifestée par l'enseignant qui est construite selon son modèle de pensée pédagogique (Silva, 2021). Elle est donc influencée par des recherches ou des études, mais est personnelle à chaque enseignant.

MÉTHODOLOGIE

L'essentiel de la collecte de données a été réalisé à l'aide de questionnaires distribués à plusieurs enseignants du milieu et d'élèves de première secondaire venant de la ville de Québec. Pour le questionnaire destiné aux enseignants, ce dernier a été envoyé sur un groupe d'enseignants sur les réseaux sociaux. Cet envoi a permis de recenser 55 réponses. Pour le questionnaire destiné aux élèves, ce dernier a été envoyé sur les pages Classroom de plusieurs groupes de première secondaire dans une école de Québec. Cela a permis d'obtenir 37 réponses.

En premier lieu, il était nécessaire d'évaluer si la définition de la motivation scolaire choisie était représentative de la pensée des élèves. C'est pourquoi le questionnaire a été orienté sur des questions relatives aux trois besoins psychologiques fondamentaux pouvant influencer la motivation selon la théorie de l'autodétermination. Il est important de prendre en compte que la motivation est difficilement mesurable, d'autant plus que l'ampleur de ce travail ne permet pas nécessairement de faire un suivi pouvant quantifier la motivation scolaire des jeunes. Ainsi, les questions ont été orientées sur l'influence de différents aspects sur la perception des élèves sur la motivation scolaire. Le questionnaire comportait huit questions. Premièrement, il importait de savoir quelle était l'année d'étude des élèves. Par la suite, les six questions suivantes avaient comme objectif d'évaluer le degré d'influence des trois besoins qui permettent de moduler la motivation des élèves, comme l'influence du milieu, des amis, des matières, du sentiment de compétence et de l'enseignant sur le degré de motivation. Pour ce faire, l'élève devait noter sur une échelle de 1 à 5, le niveau de motivation selon les différents aspects susmentionnés. Finalement, les élèves étaient appelés à proposer des activités qu'ils aimeraient faire dans le cadre du cours d'ÉCR afin d'établir quel type d'activité les élèves préfèrent. Leurs choix étaient faits en fonction d'une échelle allant de 1 à 5, où 1 équivalait à très peu de motivation ou très peu d'impact, selon la question, et où 5 équivalait à beaucoup de motivation ou beaucoup d'impact.

En ce qui a trait aux pratiques pédagogiques à favoriser, des enseignants d'Éthique et culture religieuse ont été questionnés afin d'en apprendre davantage sur leurs choix de pratiques pédagogiques, sur la perception de l'utilisation de ces dernières sur l'intérêt et sur la motivation des élèves, ainsi que sur la modification de certaines pratiques avec la prise d'expérience dans le milieu scolaire. Le questionnaire envoyé aux enseignants compte 13 questions. En premier lieu, la première rubrique du questionnaire comportait des questions qui visaient à établir le profil des enseignants. Ainsi, il leur était demandé de donner leur niveau d'ancienneté, le type d'école dans lequel ils enseignaient, la région dans laquelle ils habitaient et s'ils enseignaient à des profils particuliers. Dans la deuxième rubrique, il leur était demandé d'identifier les pratiques pédagogiques qu'ils privilégiaient, d'évaluer si les pratiques pouvaient influencer la motivation scolaire et d'expliquer, en quoi, si la réponse était positive et finalement, de déterminer la pratique pédagogique favorisée pour soutenir la motivation scolaire selon eux. Ce questionnaire a été transmis dans l'objectif de recenser des données sur le terrain afin de faire ressortir les meilleures pratiques pédagogiques à utiliser dans le cadre du cours d'éthique et culture religieuse selon les personnes qui peuvent voir activement ce qui fonctionne mieux avec les élèves et pour comparer ces résultats aux recherches faites par la communauté scientifique en éducation.

Lors de la réception des réponses, des graphiques ont été générés par Google Form, ce qui a permis d'analyser les données. Également, toutes les réponses ont été compilées dans un document Excel afin d'en faire l'analyse. La majorité des questions étaient à choix multiples, donc les tendances ont facilement pu être recensées. Pour les questions ouvertes, ces dernières ont été regroupées afin d'en faire une analyse de contenu.

RÉSULTATS

Tableau 1

L'impact de la présence d'amis sur la motivation en classe

Niveau d'impact	Nombre d'élèves	Pourcentage
1/5	2	5,4
2/5	2	5,4
3/5	5	13,5
4/5	14	37,8
5/5	14	37,8
Total	37	100

Tableau 2

L'impact de l'environnement de l'école sur la motivation en classe

Niveau d'impact	Nombre d'élèves	Pourcentage
1/5	2	5,4
2/5	5	13,5
3/5	8	21,6
4/5	16	43,2
5/5	8	16,2
Total	37	100

Après l'analyse des données recueillies, il est possible d'observer des résultats concordants avec les recherches exposées plus haut.

Le premier questionnaire, celui destiné aux élèves, a permis d'établir des corrélations pertinentes entre la recherche scientifique produite sur la motivation scolaire en lien avec la perception des jeunes sur le terrain, à l'école. En effet, à partir des données recueillies, il a été possible de voir que plusieurs éléments à l'école et en classe pouvaient influencer la motivation des jeunes à aller en cours.

Comme il a été mentionné plus haut, plusieurs facteurs peuvent influencer la motivation scolaire. En regardant les réponses du questionnaire remis aux élèves, la majorité d'entre eux spécifient que la présence de leurs amis ou l'environnement de l'école dans lequel ils évoluent ont un impact sur leur motivation. Comme il est possible de remarquer dans le tableau 1, plus de 75% des élèves ont noté, à 4 ou à 5, l'effet de la présence de leurs amis sur leur motivation. Concernant la question sur l'environnement à l'école, 65% d'entre eux ont donné les mêmes notes, comme présenté dans le tableau 2. Ainsi, comme le mentionne la théorie de l'autodétermination de Dewey, le sentiment d'appartenance joue un rôle dans la motivation des jeunes (Fréchette-Simard et al., 2019).

Tableau 3
La motivation à aller à l'école

Niveau de motivation	Nombre d'élèves	Pourcentage
1/5	4	10,8
2/5	2	5,4
3/5	11	29,7
4/5	12	32,4
5/5	8	21,6
Total	37	100

Tableau 4*La motivation à aller en cours d'Éthique et culture religieuse*

Niveau de motivation	Nombre d'élèves	Pourcentage
1/5	0	0
2/5	0	0
3/5	4	10,8
4/5	22	59,5
5/5	11	29,7
Total	37	100

Par exemple, il est possible de remarquer dans les tableaux 3 et 4 que, sur les 37 réponses recueillies, 83,7% des élèves ont noté à 3, 4 ou 5 leur motivation à aller à l'école, mais que 100% d'entre eux ont répondu être motivés au même niveau à aller en cours d'Éthique et culture religieuse. Ainsi, la matière ou l'enseignant peut avoir un impact sur la motivation des élèves selon ces derniers. En effet, 91,8% des élèves ont répondu que les pratiques de l'enseignant influencent, à 3, 4 ou 5, leur motivation. En ce sens, il est donc possible de confirmer la théorie selon laquelle les enseignants peuvent influencer la motivation des jeunes par leurs attitudes en classe (LeBel, 2016). Plusieurs éléments peuvent donc influencer la perception de motivation des élèves, mais l'effet de l'enseignant a un effet extrêmement important.

Tableau 5*Les pratiques pédagogiques privilégiées en classe*

Pratique pédagogique	Nombre d'enseignant	Pourcentage
Apprentissage collaboratif	21	38,2
Enseignement explicite	36	65,5
Enseignement magistral	44	80
Enseignement par les pairs	19	34,5
L'étude de cas	33	60
Le groupe de discussion	34	61,8
Le jeu	16	29,1
Le travail en équipe	48	87,3
Le projet	43	78,2
La recherche guidée	17	30,8

Note : n = 55

En ce qui concerne le questionnaire destiné aux enseignants, plusieurs réponses permettent d'arriver à des conclusions pertinentes. En premier temps, le questionnaire a été répondu par un groupe d'enseignant ayant des particularités diverses. Par exemple, les enseignants ayant répondu au questionnaire ont des années d'expérience très différentes, viennent de différentes régions du Québec et pratiquent l'enseignement de l'Éthique et culture religieuse depuis différentes années.

Premièrement, il a été demandé aux enseignants de sélectionner toutes les pratiques pédagogiques utilisées en classe. Il s'agissait d'une question à réponses multiples, ils pouvaient donc sélectionner toutes les pratiques utilisées et ils pouvaient également écrire des pratiques manquantes au sondage. À cette question, les pratiques privilégiées par les enseignants ont été multiples, mais il est possible d'en faire ressortir quelques-unes. En effet, à l'aide du tableau 5, il est possible d'observer que, sur les 55 réponses obtenues, 36 enseignants (65,6%) ont sélectionné l'enseignement explicite, 43 enseignants (78,2%) ont sélectionné le projet, 44 enseignants (80%) ont sélectionné l'enseignement magistral et 48 enseignants (87,3%) ont sélectionné le travail d'équipe. Or, plus d'une dizaine de pratiques pédagogiques différentes ont été désignées par les différents enseignants sondés.

De ces 55 enseignants, 80% ont mentionné avoir modifié leur pratique au cours de leur carrière. Des raisons établies pour expliquer ce changement, la majorité d'entre eux ont mentionné que le but était de s'adapter aux différents groupes, de garder la motivation des élèves, de favoriser la réussite scolaire ou encore de se réinventer en tant qu'enseignant. Les pratiques des enseignants sont donc en constants changements au cours de leur carrière.



Tableau 6

La pratique pédagogique privilégiée pour favoriser la motivation scolaire

Pratique pédagogique	Nombre d'enseignant	Pourcentage
Apprentissage collaboratif	4	7,3
Enseignement explicite	7	12,7
Enseignement par les pairs	2	3,6
L'étude de cas	2	3,6
Le groupe de discussion	3	5,5
Le jeu	5	9,1
Le projet	20	36,4
Le travail en équipe	5	9,1
Autre	7	12,7
Total	55	100

Bien que certains enseignants aient mentionné que la motivation était, avant tout intérieure et personnelle à chaque étudiant, la majorité d'entre eux ont mentionné, comme l'indique la recherche de LeBel, que l'enseignant pouvait avoir un impact considérable sur cette dernière (LeBel, 2016). En effet, 96,4% des enseignants ont mentionné que les pratiques pédagogiques pouvaient avoir une influence sur la motivation scolaire. Les raisons mentionnées pour arriver à cette réponse sont multiples de la part des enseignants. Il est notamment question du plaisir des élèves en classe qui peut nécessairement influencer la motivation, selon certains. Pour d'autres, la modification des pratiques pédagogiques est liée au désir d'adaptation aux différents groupes et aux différents besoins de ces derniers.



Finalement, les enseignants ont été questionnés à savoir quelle pratique pédagogique favoriseraient-ils s'il devait n'en choisir qu'une. Encore une fois, plusieurs réponses ont été mentionnées. En effet, plus de 17 pratiques pédagogiques différentes ont été mentionnées au travers des différentes réponses. Or, une tendance claire a tout de même pu être observée au fil des réponses obtenues. Dans le tableau 7, il est possible de remarquer que 36,4% des enseignants ont sélectionné le projet comme pratique pédagogique à favoriser en Éthique et culture religieuse pour favoriser la motivation scolaire. Plus de 12% des enseignants ont, pour leur part, choisi l'enseignement explicite et 9,1% des enseignants favorisent, quant à eux, le travail en équipe et le jeu. Les autres pratiques pédagogiques ont obtenu des résultats inférieurs à ces trois réponses. Sur le terrain, il est donc observable que le projet, l'enseignement explicite, le travail en équipe et le jeu semblent être les pratiques pédagogiques qui favorisent une motivation soutenue des élèves dans le cadre du cours d'Éthique et culture religieuse. Tous étant des pratiques qui soutiennent le sentiment l'autonomie de l'élève.

CONCLUSION

Finalement, ce travail a permis d'établir certaines conclusions quant à la motivation scolaire et les pratiques pédagogiques à favoriser en Éthique et culture religieuse. Premièrement, il a été possible de confirmer que la motivation scolaire peut être influencée par des besoins psychologiques fondamentaux comblés tels que le sentiment d'appartenance à un groupe, une matière ou une école, ou encore au sentiment d'autonomie en classe. De ce fait, l'enseignant a réellement un rôle à jouer dans la motivation des jeunes. En ce sens, selon les enseignants questionnés à ce sujet, plusieurs pratiques pédagogiques ont été mises de l'avant afin d'assurer une motivation soutenue en Éthique et culture religieuse. De ces pratiques, le projet, l'enseignement explicite, le travail en équipe et le jeu sont ressortis majoritairement. Évidemment, des recherches supplémentaires et une collecte de données plus exhaustives pourraient permettre d'établir d'autres corrélations intéressantes, notamment sur les facteurs de motivation ou sur les pratiques pédagogiques innovantes. Également, il aurait été intéressant de demander aux enseignants de définir ces pratiques, puisque, par exemple, le projet ou l'enseignement explicite peuvent être définis ou perçus différemment pour chacun des enseignants.



SARAH ROBINSON-ARSENAULT
enseignante d'univers social (histoire et développement personnel)

L'ENSEIGNANT AU COEUR DE SA PROFESSION

2023



UNIVERSITÉ
LAVAL



P. 419 - 425

Jessie Fillion

L'anxiété de performance chez mes élèves, ça me stresse. Que faire ?

Analyse du rôle des contextes d'évaluation au regard de l'anxiété de performance vécue par les élèves du 1er cycle du secondaire.

P. 426 - 431

Samuel Gaumond

Êtes-vous un bon prof ?

P. 432 - 439

Emma Olson

Favoriser la socialisation des élèves lors de l'arrivée au secondaire

P. 440 - 446

Simon Ouellet

Êtes-vous sensible aux besoins de vos élèves ?

P. 447 - 453

Maxime Simard

Éloge au bien-être

Plaidoyer pour une expérience positive de l'école québécoise

P. 454 - 460

Denis Todorov

À la une en classe aujourd'hui...

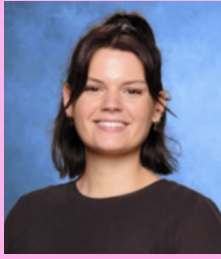
P. 461 - 469

Jeremy Savard

La pratique bienveillante en enseignant au secondaire

Prendre soin de toi pour bien enseigner





L'anxiété de performance chez mes élèves, ça me stresse. Que faire?

Analyse du rôle des contextes d'évaluation au regard de l'anxiété de performance vécue par les élèves du 1er cycle du secondaire.

INTRODUCTION

En tant qu'enseignante de science, j'ai la chance de pouvoir observer le déclic dans les yeux de mes élèves lorsqu'ils comprennent enfin les raisons scientifiques qui expliquent la magie du monde qui nous entoure. Enseigner au 1er cycle du secondaire est pour moi un plaisir, puisque j'ai l'impression que les élèves sont encore crédules et qu'ils ont envie d'apprendre pour apprendre. J'ai la chance de pouvoir les impressionner, comme s'ils n'étaient pas encore « brisés » par les examens du ministère et par l'obligation d'avoir de bonnes notes pour pouvoir aller au Cégep de leur choix. Enfin, c'est ce que je me disais avant d'arriver dans ma première classe du 1er cycle et d'entendre mes élèves paniquer devant une évaluation avant même d'avoir essayé. « C'est sûr que je vais couler, madame ». Ma vision idéalisée de la perception de l'école par les élèves du premier cycle du secondaire a été chamboulée. C'est déjà trop tard. Comment les élèves parviendront-ils à gérer leur anxiété si celle-ci est déjà présente au début de leur parcours au secondaire? À quel moment est-ce devenu stressant d'apprendre?

ÉTAT DES CONNAISSANCES ACTUELLES SUR LE SUJET

D'abord, il est essentiel de tracer le portrait de notre clientèle. Les jeunes du premier cycle du secondaire ont entre 12 et 14 ans en moyenne. Ils appartiennent au 3e groupe de Brophy; ils s'identifient donc fortement à leurs pairs et sont en recherche d'identité (Brophy, 1988 cité par Levasseur, 2021). Certaines personnes ont une personnalité naturellement anxieuse, ce qui signifie qu'ils ont tendance à produire un peu plus d'hormones de stress que d'autres dans la vie de tous les jours (Lupien, 2020). La façon dont réagit un individu face à une situation dépend de sa facilité à s'adapter afin de répondre à ses besoins et varie en fonction de ses capacités individuelles et de l'environnement dans lequel il évolue (Letarte & Lapalme, 2018 cités par Massé, Desbiens & Lanaris, 2020). Ces besoins psychologiques essentiels sont définis comme étant les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance (Deci & Ryan, 2012 cités par Massé et al., 2020). Ainsi, ce sont des facteurs pouvant influencer la réaction face au stress.

Dans son livre *Par amour du stress*, Dre Sonia Lupien, dont les recherches se spécialisent sur les effets du stress sur le cerveau, nous apprend que le stress n'est pas une mauvaise chose en soi. Pour qu'une situation génère une réponse biologique de stress, elle doit comporter au moins l'une des caractéristiques suivantes, résumées sous l'acronyme CINÉ: **C**ontrôle faible, **I**mprévisibilité, **N**ouveauté ou **É**go menacé (Lupien, 2020 ; Massé et al.,

2020). Il est normal et même souhaitable que les élèves soient stressés avant une évaluation. Un peu de stress permet au cerveau de voir la situation comme un défi et de mieux s'y préparer. Cependant, l'excès de stress est néfaste pour la performance. Lorsque nous ne faisons pas directement face à une menace, mais que nous présentons tout de même des symptômes de stress lors de l'anticipation de celle-ci, nous parlons plutôt d'anxiété. Il s'agit donc d'une projection dans le futur d'un événement qui pourrait, peut-être, être une menace (Lupien, 2020). Dans le cas de l'anxiété de performance, elle s'exprime toujours en situation d'évaluation (Cassady, 2010 cité par Lupien, 2020). Elle est le résultat d'une mauvaise interprétation de la menace et de la conviction de ne pas avoir les ressources nécessaires pour y faire face. En effet, des échecs répétés pourraient mener un élève à voir les évaluations comme une menace plutôt qu'un défi (Cassady, 2010 cité par Lupien, 2020). L'anxiété de performance a de nombreux impacts négatifs chez les élèves. Les émotions négatives et les malaises vécus à l'approche d'une évaluation peuvent causer des symptômes physiques, des comportements problématiques comme l'usage de drogues de performance ou même l'abandon scolaire (Thibault, Charpentier, Dubé, Pesant & Yergeau, 2021).

Muriset et Perrin (2021) mentionnent que le facteur de stress scolaire le plus fréquemment relevé par les élèves est les tests. En effet, les études montrent que l'anticipation face à un examen est suffisante pour déclencher la production d'une très grande concentration d'hormone du stress chez les élèves (Lupien, 2020). Les auteurs s'entendent donc sur une chose : les évaluations sont un stresser majeur à l'école. Or, on note une augmentation notable du nombre d'examens auquel les élèves sont exposés dans une année scolaire (Weekes et al., 2006, cité par Lupien 2020). Est-ce que cela signifie plus de stressers pour nos élèves? Étonnement, lorsqu'on a posé la question aux enseignants, ceux-ci étaient convaincus que les évaluations n'étaient pas les événements les plus stressants pour les élèves à l'école... (McDonald, 2010 cité par Muriset & Perrin, 2021). Sommes-nous un facteur important dans la régulation de cette anxiété de performance?

En effet, mon hypothèse est que le choix de nos modalités d'évaluation peut influencer le niveau d'anxiété vécu par nos élèves lors de leur réalisation. Dans la littérature, il est possible de lire que les élèves rapportent significativement moins de symptômes d'anxiété lors d'une évaluation où ils ont la chance de se reprendre en tenant compte de la meilleure des deux notes (Gay P. et al., 2022).

En effet, la capacité à percevoir les erreurs comme étant des situations d'apprentissage est reconnue comme une stratégie qui réduit l'anxiété de performance en milieu scolaire (Smith et Capuzzi, 2019, dans Langlois-Pelletier et al., 2021). Quel rôle jouent donc les différents contextes d'évaluation que nous choisissons de faire passer à nos élèves sur leur niveau d'anxiété? C'est à cette question que j'ai tenté de répondre.



MÉTHODE

Pour ce faire, un questionnaire interactif a été présenté aux élèves de premier cycle d'une école privée de la ville de Québec. Un total de 84 réponses a été récolté. Le tableau 1 divise la clientèle interrogée selon le sexe, le profil et le secondaire des élèves.

TOTAL	84
Soccer	14
Multisport	3
Hockey	2
Génie inventif	13
Football	2
Découverte	44
Comédie musicale	1
Cheerleading	4
Basketball	1
Filles	53
Garçons	28
Genre alternatif	3
1er secondaire	42
2e secondaire	42

TABLEAU 1. PORTRAIT DE LA CLIENTÈLE INTERROGÉE DANS LE CADRE DE L'ÉTUDE.

Ce questionnaire comportait des questions sur leur niveau de stress général et à l'école, ainsi que des questions sur des situations entourant les évaluations. Certaines questions étaient ouvertes alors que d'autres présentaient des éléments à classer en fonction du stress engendré. D'un point de vue méthodologique, les questions où les élèves avaient la possibilité d'énumérer des stressseurs de manière libre étaient placées avant la section énumérant une série de stressseurs, de façon que les élèves puissent répondre de manière spontanée sans avoir été influencés par la suite du questionnaire.

Les réponses écrites par les élèves ont été classées à l'aide de mots-clés et un outil de création de nuages de mots a permis de représenter les catégories avec une taille dépendant de leur nombre d'occurrences. Les réponses notées ont été traitées sous forme de chiffre où, par exemple, un élément aucunement stressant obtiendrait la note de 0, et ainsi de suite. Les réponses indiquant « Ne s'applique pas » ont été retirées. De plus, si un élève cochait plus qu'une réponse, le niveau de stress le plus élevé était considéré. Afin de permettre une interprétation visuelle des résultats, ceux-ci ont été placés dans un graphique de type *Box-plot*, qui indique l'intervalle des réponses mentionnées et place la médiane au centre de la boîte.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

D'abord, la question *Quels sont les événements qui vous stressent le plus dans votre vie quotidienne en dehors de l'école?* m'a permis d'établir que pour la majorité des élèves questionnés, le stress ne semble pas occuper une trop grande place dans leur vie personnelle. En effet, la réponse la plus populaire était *aucun élément stressant*, suivi des compétitions sportives, ce qui n'est pas surprenant considérant que 30% des répondants



FIGURE 1. ÉLÉMENTS MENTIONNÉS EN RÉPONSE À LA QUESTION QUELS SONT LES ÉVÈNEMENTS QUI VOUS STRESSENT LE PLUS DANS VOTRE VIE QUOTIDIENNE À L'ÉCOLE ?

En réponse à cette question ouverte, plus de la moitié des élèves ont mentionné les évaluations comme étant un élément stressant de leur vie scolaire. De plus, parmi une liste de facteurs potentiellement anxiogènes pour les élèves, tels que l'apparence corporelle, le travail ou les disputes avec les camarades, celui qui est ressorti comme générant le plus haut niveau de stress était les évaluations en classe. Puisque les élèves interrogés évoluent dans une école privée, je m'attendais à ce que les attentes des parents soient un stresser plus fort chez eux. Or, seulement 5 élèves en ont fait la mention lors des questions ouvertes.

Pour l'instant, mes résultats concordent avec la littérature : les évaluations sont un facteur de stress pour les élèves. Mais à quel point? Pour répondre à cette question, j'ai demandé aux élèves de classer à quelle fréquence (jamais, rarement, parfois, etc.) il pouvait leur arriver d'avoir certains symptômes liés à l'anxiété lors des évaluations. La figure 2 présente les résultats obtenus.

À partir de cette figure, on peut comprendre que l'impression de ressentir des symptômes physiques liés à l'anxiété n'est pas quelque chose qui est vécu par tous les élèves questionnés. En effet, l'étendu des réponses va de jamais à souvent. Les résultats étaient similaires lorsque je leur ai demandé s'ils considéraient vivre de l'anxiété de performance ou s'ils avaient de la difficulté à étudier une matière déjà échouée. Pourtant, aucun élève n'a mentionné n'avoir jamais eu de difficulté à se concentrer ou à répondre aux questions.



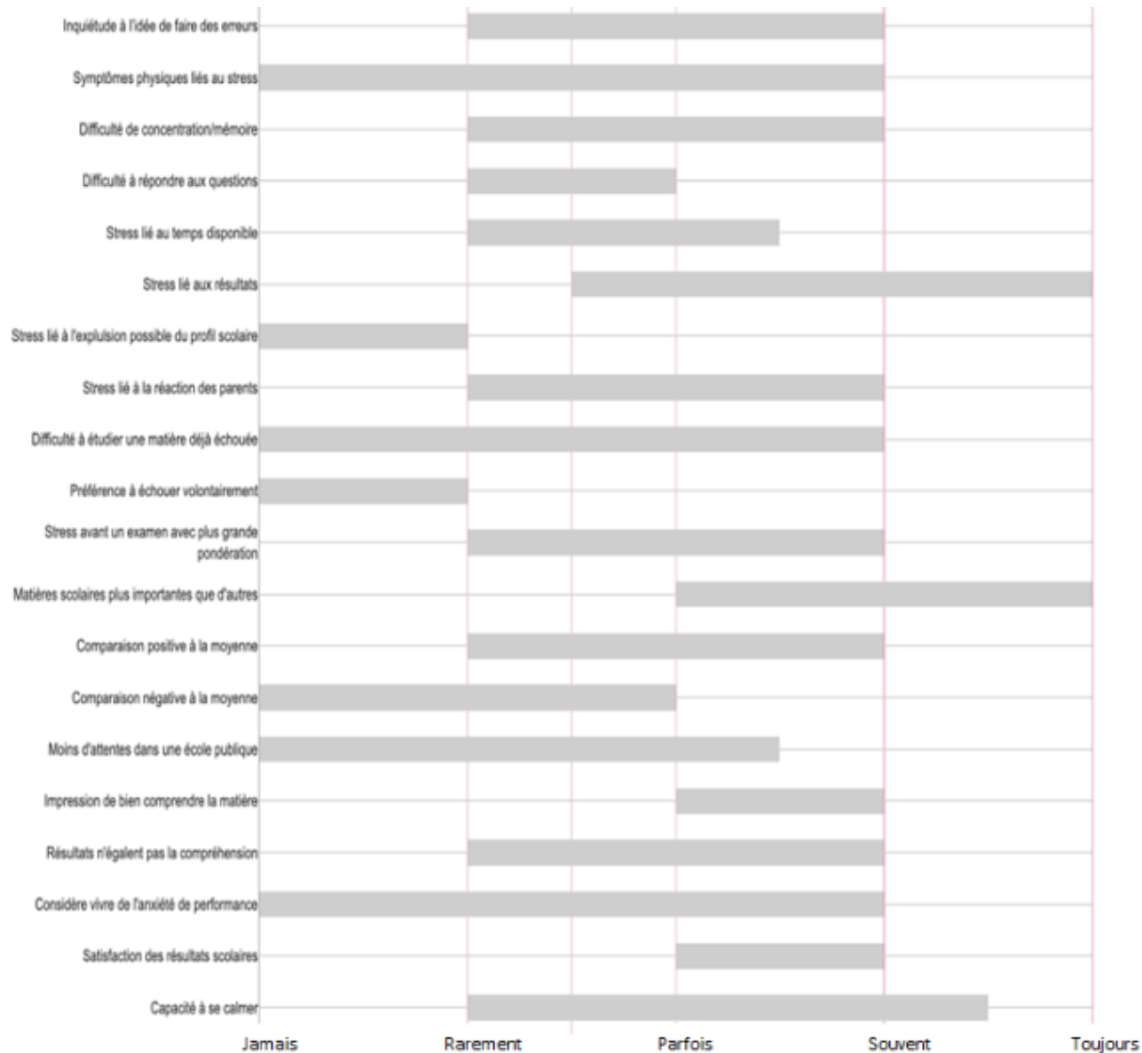


FIGURE 2. CLASSEMENT DE L'OCCURRENCE DES SYMPTÔMES LIÉS À L'ANXIÉTÉ LORS D'UNE ÉVALUATION

De façon générale, les élèves ont l'impression de bien comprendre la matière, mais ils n'ont pas l'impression que les résultats égalent toujours leur compréhension. Puisque l'excès de stress a été démontré comme un facteur limitant la performance et la concentration (Lupien, 2020), j'en déduis que les jeunes pourraient vivre de l'anxiété de performance sans le savoir. En effet, sans explicitement mentionner en vivre, ils mentionnent tout de même être victimes de plusieurs symptômes. D'ailleurs, je réalise n'avoir jamais pris le temps de valider avec eux s'ils savaient ce qu'était de l'anxiété de performance avant de passer le questionnaire... Il s'agit d'une lacune de ma méthodologie. En tant qu'enseignante, j'aurais trouvé formateur de pouvoir comparer les réponses de mes élèves à ce questionnaire avec leurs résultats scolaires. J'aurais pu valider si l'anxiété avait laissé des traces dans leurs performances académiques. Malheureusement, l'anonymat des réponses ne me permet pas de faire cette comparaison qui aurait été fort pertinente.

De façon générale, le plus grand stresser ne semble pas être l'évaluation en soi, mais bien le résultat obtenu à celle-ci. Étonnamment, les jeunes semblent davantage faire une comparaison positive avec la moyenne du groupe lorsque celle-ci est divulguée que le contraire. Certains pensent que les attentes seraient moins élevées s'ils évoluaient dans une école publique au lieu de privée, mais ils ressentent peu de stress lié à l'expulsion possible de leur profil si leurs résultats ne sont pas satisfaisants.

Certains semblent manquer de compétences en autogestion du stress, car aucun élève n'a mentionné être en mesure de toujours réussir à se calmer lors d'une situation stressante. Ainsi, l'enseignement de méthodes de remise au calme pourrait être une piste de solution pour contrer la baisse de performance associée à l'anxiété de performance. De façon générale, les élèves considèrent qu'il y a des matières scolaires plus importantes que d'autres. D'ailleurs, lorsqu'ils ont eu à classer les matières scolaires qu'ils trouvaient les plus stressantes, les mathématiques (40% des réponses) et le français (25% des réponses) ont obtenu les premières positions. Ce sont, à mon avis, des matières qui demandent plus de travail pour obtenir de bons résultats. Ainsi, le risque futur d'un échec (la menace) est peut-être plus grand dans ces matières que les autres.

Tous les enseignants savent que les évaluations sont un processus qui est inévitable dans le système scolaire québécois actuel. Je me suis questionné à savoir s'il y avait des contextes d'évaluation pires que d'autres pour les élèves. La figure 3 présente des situations possibles d'évaluation et le niveau de stress ressenti par les élèves lors de celles-ci.

Les présentations orales semblent être à l'unanimité un contexte d'évaluation très stressant pour les élèves du premier cycle. On pouvait d'ailleurs voir dans la figure 1 qu'ils ont été nommés en grand nombre lors de la question ouverte *Quels sont les événements qui vous stressent le plus dans votre vie quotidienne à l'école?*. Cela n'est pas surprenant, étant donné le lien qui existe entre leur grand besoin d'acceptation des pairs et l'aspect « égo menacé » de la situation. Pour l'évaluation de la compétence parler à l'oral, l'option de la capsule vidéo semble être moins stressante pour les jeunes. Même s'il n'est pas possible de l'appliquer à toutes les évaluations, celles effectuées en équipe ou à la maison semblent être les plus appréciées pour réduire le stress.

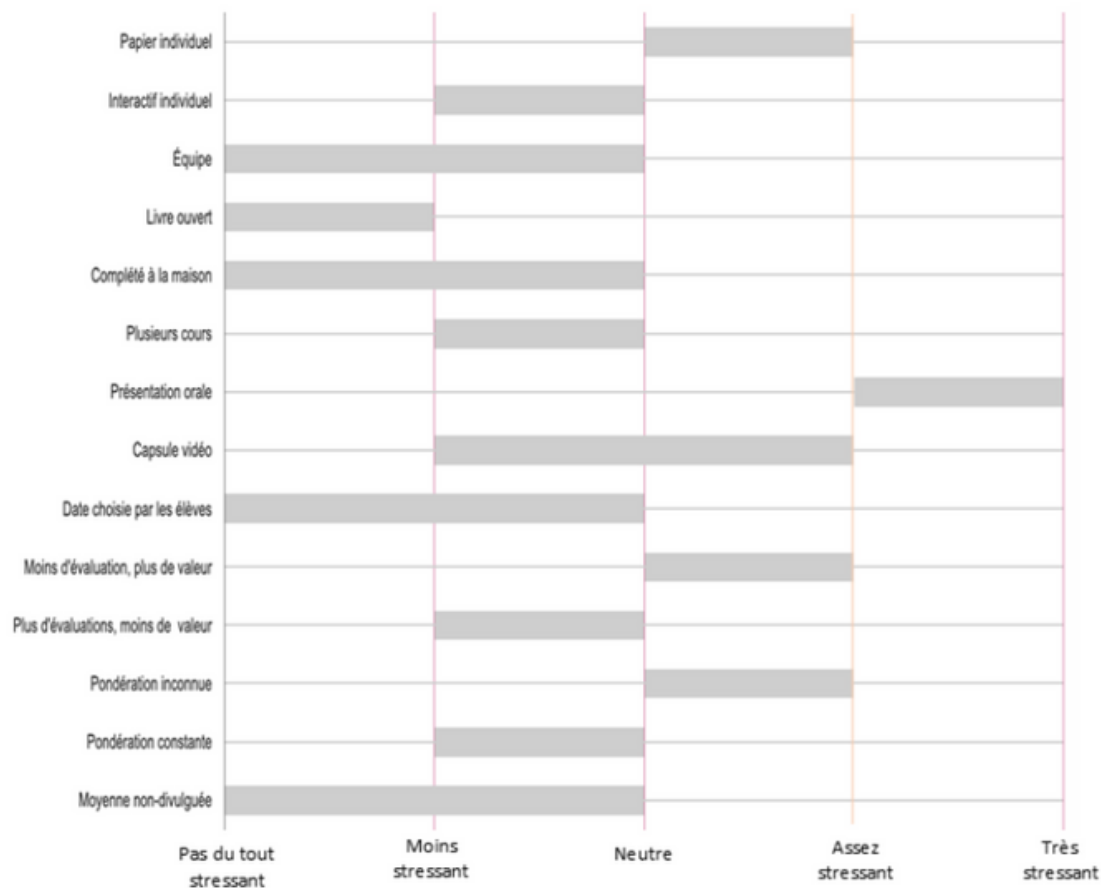


FIGURE 3. DIFFÉRENTS CONTEXTES D'ÉVALUATIONS ET LE NIVEAU DE STRESS RESENTI PAR LES ÉLÈVES LORS DE CELLES-CI

Pour répondre à la question posée précédemment à savoir si une augmentation du nombre d'examens signifie plus de stress pour nos élèves, j'ai été surprise de constater que de façon générale, les élèves préfèrent faire plus d'évaluation à moindre valeur que de faire moins d'évaluation à plus de valeur. Dans les deux cas, les élèves semblent préférer connaître d'avance la pondération des examens et apprécient choisir eux-mêmes la date de l'évaluation. Dans la littérature, les élèves rapportent moins de symptômes d'anxiété lors d'une évaluation où ils ont la chance de se reprendre en tenant compte de la meilleure des deux notes (Gay P. et al., 2022). Cette modalité d'évaluation serait donc une piste de solution intéressante malgré le fait qu'elle n'est pas été traitée ici.

CONCLUSION

En bref, le questionnaire interactif m'a permis de faire état du niveau d'anxiété chez mes élèves et de découvrir quel rôle jouent les contextes d'évaluation au regard de leur anxiété. Lors de l'analyse des résultats, j'ai pu découvrir que même si mes élèves ne semblent pas présenter de personnalité anxieuse, les évaluations sont un stresser important dans leur vie scolaire. Ils semblent présenter des symptômes liés à l'anxiété de performance sans pour autant être en mesure de faire d'eux-mêmes le lien de causalité. Les contextes d'évaluation peuvent influencer le niveau de stress vécu par les élèves. Par exemple, les exposés oraux génèrent plus de stress qu'une capsule vidéo. Les évaluations effectuées en équipe ou à la maison semblent être les plus appréciées pour réduire le stress. Globalement, les élèves semblent préférer faire plus d'évaluation à moindre valeur, surtout s'ils connaissent d'avance la pondération des examens et choisissent eux-mêmes la date de l'évaluation. Bien que réalisées à petite échelle, ces conclusions offrent des pistes de solution et peuvent donner des indices sur ce que les élèves en général peuvent ressentir comme anxiété lors de différents contextes d'évaluations.





Êtes-vous un bon prof?

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, on tente de trouver des manières de stimuler le désir d'apprendre des élèves au secondaire. Pour ce faire, les professeurs universitaires proposent souvent d'utiliser des approches pédagogiques variées et de miser sur des SEA afin de permettre aux élèves de faire des apprentissages par découverte. Par ailleurs, les recherches montrent « [qu']il est également reconnu que les enseignants jouent un rôle important auprès des élèves puisqu'ils sont en contact quotidien avec ces derniers. Ils pourraient ainsi influencer les attentes de succès et les perceptions de la valeur accordée, le rendement et l'engagement des élèves dans une matière scolaire spécifique » (Leblond, 2012, p. 27). Par conséquent, comme nous savons que les enseignants occupent un rôle majeur dans la réussite et la motivation des élèves, il serait pertinent de se poser la question suivante : quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant? Cette question est au cœur des préoccupations des écoles secondaires depuis déjà plusieurs années. En effet, en 2008 on pouvait lire l'article : Un bon prof est un prof cool écrit par Louise Leduc. Dans cet article, madame Leduc nous dit que la firme de sondage arrive au constat que « ce sont les qualités humaines des enseignants plutôt que leur compétence (9,1%), la clarté de leurs explications (10,1%) ou leur passion (9%) qui sont les plus appréciées des jeunes » (Leduc, 2008, P. A3). J'ai choisi cette question de recherche, car j'étais curieux de comprendre pourquoi un même groupe d'élèves peut être problématique au niveau comportemental et rencontrer des difficultés académiques avec un certain enseignant, mais qu'avec un autre enseignant, le même groupe d'élèves réussit bien et n'a pas de problème comportemental. Ainsi, le présent article visera à faire ressortir les principales caractéristiques des bons enseignants selon les résultats des recherches, mais également selon la perception d'élèves de deuxième secondaire. De plus, cet article tentera de démontrer les impacts positifs que les bons enseignants ont sur leurs élèves.



PROBLÉMATISATION

La plupart des enseignants du secondaire ont sûrement déjà été en mesure de remarquer que certains élèves les apprécient tandis que d'autres élèves les apprécient moins, mais il n'est pas toujours évident de déterminer quelles raisons motivent un élève à aimer ou non son enseignant. Ainsi, certaines études semblent démontrer que pour être apprécié des élèves, il faut être gentil. En effet, « l'évaluation que les élèves portent sur leur enseignant est nettement positive lorsque ce dernier est perçu comme « gentil » et qu'il ne se montre pas trop exigeant » (Crahay, 2014, p. 84). Bien entendu, il paraît assez intuitif qu'on doive être gentil avec nos élèves. Cependant, dans le texte de Crahay, on mentionne que les enseignants ne doivent pas être trop exigeants avec leurs élèves, ce qui paraît un peu contre-productif. En effet, il est bien d'être apprécié des élèves, mais il ne faut pas négliger leurs efforts dans la tâche pour autant.

Par conséquent, d'autres recherches suggèrent qu'un bon enseignant est celui qui fait preuve de professionnalisme, c'est-à-dire, qu'il est toujours bien préparé et qu'il peut toujours justifier ses décisions. Effectivement, « on sait par exemple que les enseignants qui font plus d'effet que les autres : présentent la matière de manière structurée, progressive [et] explicite » (Maulini, 2009, p. 2). Ainsi, le fait d'avoir une planification rigoureuse et de la respecter peut être un atout pour les enseignants qui souhaitent être appréciés de leurs élèves.

De plus, un autre chercheur mentionne que « le bon professeur [...] parle de manière claire et nette, avec une assurance qui repose sur beaucoup de travail, y compris de travail sur soi » (Gascuel, 2022, p. 165). Par conséquent, Gascuel prétend qu'un bon enseignant parle avec assurance et clarté devant ses élèves. De plus, « il [le bon professeur] fait ce qu'il dit, et peut montrer un certain coefficient de détachement par rapport à ce qu'il fait » (Gascuel, 2022, p. 165). Ainsi, on comprend que Gascuel croit que le bon enseignant est celui qui fait preuve de cohérence entre ses paroles et ses actions, donc qui est capable de faire de la discipline dans la classe lorsque c'est nécessaire.

Par ailleurs, d'autres chercheurs mentionnent que les bons enseignants doivent être passionnés par leur profession. Effectivement, « le bon enseignant fait preuve de l'initiative pour réaliser son objectif [la réussite de ses élèves]. Un tel enseignant est animé effectivement par une vraie passion et une croyance sans faille en son métier » (Tabatabaee et Shahverdiani, 2021, p. 180). Ainsi, il est important que l'enseignant soit motivé par son travail pour être apprécié des élèves.

Ces chercheurs vont dans le même sens que Basque et Bouchamma qui mentionnent que « les directions d'école ont la perception qu'un enseignant motivé qui offre une qualité d'enseignement supérieure aura un impact significatif sur le rendement scolaire des élèves » (Basque et Bouchamma, 2018, p. 89).

Finalement, une dernière caractéristique très importante des bons enseignants est qu'ils doivent développer une belle relation avec leurs élèves. En effet, « il paraît que là où la relation entre l'enseignant et l'enseigné est placée sous le signe d'empathie, la réussite d'élève est fort probable » (Tabatabaee et Shahverdiani, 2021, p. 179).

Par conséquent, on comprend qu'il est assez complexe de définir clairement ce qu'est un bon enseignant. Cependant, on pourrait définir comme un bon enseignant, celui qui possède les caractéristiques suivantes: le bon enseignant doit être gentil (Crahay, 2014), doit faire preuve de professionnalisme (Maulini, 2009), doit être cohérent dans ses paroles et dans ses actions (Gascuel, 2022), doit être passionné par son travail (Tabatabaee et Shahverdiani, 2021) et doit développer une belle relation avec ses élèves (Tabatabaee et Shahverdiani, 2021).

MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre à ma question de recherche, c'est-à-dire de trouver les caractéristiques des bons enseignants, j'ai fait remplir un questionnaire aux élèves de mes quatre groupes d'élèves de deuxième secondaire. Ainsi, j'ai récolté un total de 88 réponses à mon questionnaire. Parmi les répondants, on retrouve des élèves de ski-études, de hockey-études et du programme régulier.

Dans le but de récolter des données sur ce qu'est un bon enseignant selon mes élèves, ils devaient répondre par oui ou non à trois questions qui portaient sur l'impact qu'un enseignant pouvait avoir sur eux. Finalement, ils devaient mentionner les qualités d'un enseignant « parfait », son type d'enseignement et les règles de classe de cet enseignant.

Afin d'éviter tout type de biais possible dans les réponses obtenues, ils ont répondu au questionnaire anonymement et je leur ai bien mentionné que leurs réponses aux questions n'auraient aucun impact sur la perception que j'avais d'eux. Par conséquent, je leur ai demandé de répondre le plus honnêtement possible et au meilleur de leur capacité.



RÉSULTATS

Tout d'abord, j'ai analysé les réponses de mes élèves en les regardant groupe par groupe. Ainsi, j'ai établi un portrait détaillé de chacun de mes quatre groupes qui reflétaient leur définition de ce qu'est un bon enseignant. Par la suite, j'ai fait un bilan des résultats de mes quatre groupes, c'est-à-dire, que j'ai regroupé les réponses les plus souvent obtenues afin d'établir un portrait détaillé de ce qu'est un bon enseignant selon les 88 élèves ayant répondu à mon questionnaire. Le Tableau 1 représente le portrait d'un bon enseignant selon mes élèves. Les réponses sont classées en ordre de fréquence obtenues de 1 à 4 pour chaque colonne et le 1 représente la caractéristique la plus souvent obtenue dans les réponses du questionnaire.

<i>Les qualités d'un bon enseignant</i>	<i>Le type d'enseignement utilisé d'un bon enseignant</i>	<i>Les règles de classe d'un bon enseignant</i>
1) Personnalité : gentil, bonne humeur, souriant, drôle, respectueux, patient et calme, à l'écoute de ses élèves et créé des liens avec eux	1) Bonne discipline (climat de classe propice aux apprentissages)	1) Le respect
2) Professionnel : à son affaire, structuré et bien organisé	2) Fait plusieurs évaluations pour valider la compréhension des élèves	2) Ne pas se déplacer sans autorisation (pas de déplacement inutile)
3) Explique bien la matière et réponds aux questions des élèves	3) Permet le travail d'équipe	3) Ne pas parler en même temps que l'enseignant (lever la main pour parler)
4) Est dynamique et intéressant	4) Fait des résumés de la matière en groupe	4) Ne pas parler trop fort pendant le travail d'équipe

TABLEAU 1. PORTRAIT D'UN BON ENSEIGNANT

ANALYSE DES RÉSULTATS

À l'aide du Tableau 1, on peut remarquer que ce qui semble caractériser le plus les bons enseignants selon les 88 élèves sondés est la personnalité de l'enseignant. En effet, pour eux, le bon enseignant doit être souriant, drôle, respectueux, à l'écoute de ses élèves, etc. Bref, on comprend que pour eux, la principale caractéristique d'un bon enseignant est qu'il soit humain et qu'il fasse preuve d'empathie envers ses élèves. En effet, ces deux caractéristiques permettent généralement de développer de bons liens avec nos élèves. De plus, il est assez simple de comprendre pourquoi cela est important pour les élèves, car « des relations positives [entre les élèves et] les enseignants favorisent l'assiduité, le rendement et une meilleure estime de soi [des élèves] » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020, p. 141). De plus, « plusieurs études montrent que plus un élève perçoit les relations professeurs-élèves comme étant de bonne qualité, plus il poursuit des buts de maîtrise et plus il est intéressé par sa scolarité » (Galand et Bourgeois, 2006, p. 146). Par conséquent, il est donc primordial de développer une belle relation avec nos élèves afin d'être un bon enseignant et de favoriser leur réussite. Pour ce faire, il faut miser sur notre personnalité et sur notre empathie envers nos élèves.

De plus, en se fiant au Tableau 1, on voit que les élèves accordent beaucoup d'importance au fait que l'enseignant doit être bien préparé, bien structuré et également au fait qu'il doit bien expliquer sa matière. Ainsi, cela rejoint les propos de Maulini (2009) et de Gascuel (2022) présentés plus haut dans la section problématisation. En effet, ces deux auteurs mentionnent que les bons enseignants doivent maîtriser leurs contenus et préparer

leurs cours minutieusement. De plus, la préparation des cours d'un enseignant est très importante, car « c'est à ce moment que la personne qui enseigne prend les décisions qui détermineront si les élèves s'intéresseront à ce qui se déroulera en classe et trouveront la motivation pour réaliser les tâches proposées » (Levasseur, 2021, p. 133). Par conséquent, le fait d'être bien structuré favorise la réussite des élèves et donc, cela fait de vous un bon enseignant.

En ce qui concerne le type d'enseignement utilisé par un bon enseignant, on peut observer dans le Tableau 1 que les élèves mentionnent que l'enseignant doit fréquemment valider leur compréhension, par exemple en faisant plusieurs évaluations. Cependant, une autre façon de valider la compréhension de ses élèves serait de les questionner fréquemment. Ainsi, comme le dit Crahay, « les enseignants efficaces posent beaucoup de questions » (Crahay, 2014, p. 85). Par conséquent, le fait de valider fréquemment la compréhension des élèves en les questionnant souvent ou en faisant des résumés de la matière en groupe est une autre caractéristique des bons enseignants.

Finalement, lorsqu'on regarde les règles de classe énumérées par les élèves qui caractérisent un bon enseignant, on voit qu'il s'agit des règles de base que beaucoup d'enseignants mettent en pratique dans leur classe. La règle qui est revenue le plus fréquemment lors de l'analyse des questionnaires est celle du respect. Ainsi, les élèves considèrent majoritairement que les bons enseignants sont ceux qui instaurent le respect dans la classe. Cette idée concorde avec les résultats des chercheurs Welbes et Reuter qui se sont intéressés à l'autorité des bons professeurs. En effet, ils mentionnent que « pour développer ce sentiment de respect, l'enseignant doit s'adresser au jeune en adoptant une attitude respectueuse, qui est ainsi favorable à son autorité » (Welbes et Reuter, 2006, p. 2). Par conséquent, on comprend qu'une autre caractéristique des bons enseignants est d'être respectueux envers les élèves et de se faire respecter afin de permettre un climat de classe favorable aux apprentissages. Normalement, lorsque l'enseignant est respecté par ses élèves, il n'a pas trop de problèmes de gestion de classe ce qui concorde avec la vision des 88 élèves sur le type d'enseignement qu'un bon enseignant doit adopter, c'est-à-dire, avoir une bonne discipline dans la classe.

Par ailleurs, voici une autre question à laquelle les élèves devaient répondre dans le questionnaire : *Est-ce que tu crois que la personnalité d'un enseignant peut faire en sorte que tu aimes aller dans le cours de cet enseignant, même si tu n'aimes pas la matière qu'il enseigne?* La grande majorité des réponses à cette question était : oui. Par conséquent, les 88 élèves ayant répondu à mon questionnaire confirment les propos tenus par Leblond en 2012 citée dans l'introduction du présent article. En effet, Leblond mentionne que les enseignants ont le pouvoir de changer la perception des élèves vis-à-vis une matière, leur niveau de motivation et leur réussite dans cette matière.



CONCLUSION

En résumé, le but de cet article était de déterminer quelles sont les caractéristiques des bons enseignants selon les recherches menées jusqu'à ce jour, mais également selon mes 88 élèves de deuxième secondaire. Jusqu'à maintenant, les recherches nous indiquent que les bons enseignants, sont ceux qui font toujours preuve de professionnalisme, c'est-à-dire, qu'ils sont structurés et qu'ils peuvent toujours justifier leurs interventions (Maulini, 2009). Les recherches mentionnent également que les bons enseignants sont ceux qui sont capables d'être gentils avec leurs élèves (Crahay, 2014), d'être cohérent dans leurs paroles et dans leurs actions (Gascuel, 2022), qui sont capables de créer des liens avec leurs élèves (Tabatabaee et Shahverdiani, 2021) et ce sont eux qui sont passionnés par leur profession (Tabatabaee et Shahverdiani, 2021).

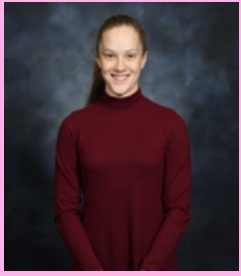
En analysant les réponses obtenues par les 88 élèves ayant répondu au questionnaire, on constate que la plupart des réponses concordent avec ce que les recherches démontrent comme nous l'avons démontré dans l'analyse des résultats. Cependant, en se basant sur les résultats obtenus lors de l'analyse des questionnaires, on peut dire que selon les élèves, ce qui caractérise le plus un bon enseignant, c'est sa personnalité. Ainsi, les élèves vont dans le même sens que Louise Leduc qui rapporte que « quand le sondeur Segma Recherche a demandé aux jeunes du secondaire ce qu'était pour eux un bon enseignant, ils ont répondu à 39,6% qu'ils aimaient un enseignant cool, cool étant défini ici comme (gentil, sympathique et drôle) » (Leduc, 2008, P. A1). Ceci semble notamment s'expliquer par le fait que lorsque les élèves apprécient l'enseignant, ils ont plus tendance à l'écouter lorsqu'il parle, ils participent plus en classe, donc ils sont plus motivés à assister à son cours et cela favorise nécessairement leur réussite. Ainsi, comme ils ont de meilleurs résultats dans ce cours avec cet enseignant, les élèves le considèrent comme un bon enseignant.

Par ailleurs, il est pertinent de rappeler l'importance de définir ce qu'est un bon enseignant, car comme nous l'avons décrit dans l'analyse des résultats, les bons enseignants sont ceux qui maximisent les chances de réussir de leurs élèves, car ceux-ci sont plus motivés à venir en classe et ils ont un plus grand désir de réussir. Bien entendu, le fait d'être un bon enseignant n'est pas la seule manière de motiver et de favoriser la réussite des élèves, mais les bons enseignants demeurent tout de même une variable importante qui déterminera le succès ou non des élèves.

$$3 + 3 = 6$$

$$6 + 6 = 12$$





Favoriser la socialisation des élèves lors de l'arrivée au secondaire

Lors de mon stage 4, j'ai enseigné à deux groupes de première année du secondaire. J'ai rapidement remarqué les différents défis d'adaptation que vivaient mes élèves en lien avec leur rapport aux autres. Je me suis beaucoup questionnée sur mon rôle en tant qu'enseignante afin de faciliter leur transition du primaire au secondaire, qui se produit à un stade de leur vie lourd de changements. Le processus permettant de faciliter l'arrivée au secondaire commence au primaire et dépend de nombreux acteurs des milieux scolaire et familial (MELS, 2012), mais je me demandais comment l'enseignant du secondaire pouvait aide concrètement l'élève lorsqu'il est assis devant lui. Je me suis donc penchée plus spécifiquement sur les rapports que les élèves entretiennent avec leurs pairs et leurs enseignants ainsi que sur les occasions de socialisation en classe qui sont favorables au développement de meilleures relations.

LE BESOIN D'APPARTENANCE ET SES IMPLICATIONS

Lors de ma formation initiale, on m'a enseigné l'importance de satisfaire le besoin d'appartenance des adolescents, sans nécessairement s'attarder aux manières d'y arriver. Le besoin d'appartenance correspond au désir d'entretenir des relations positives, de recevoir de l'amour et de sentir que l'on fait partie d'un groupe. Il s'agit d'un des besoins psychologiques essentiels des adolescents, avec le besoin de compétence et d'autonomie (Deci et Ryan, 2012).

La satisfaction du besoin d'appartenance est cruciale pour le bien-être de l'élève et sa motivation scolaire (Massé et al., 2020). Dans une étude effectuée auprès de 499 adolescents, on a montré que la quantité de symptômes dépressifs augmente lors de la première année du secondaire en raison des changements associés à une puberté précoce, des changements négatifs dans l'image corporelle et d'un moins grand support de l'enseignant (Bélangier et Marcotte, 2013). Cette dernière cause confirme que la perception de sa relation avec l'enseignant et du soutien qu'on lui offre joue un rôle important dans le sentiment d'appartenance à l'école et la santé mentale de l'élève. Il en va de même pour ses relations avec ses pairs. Effectivement, lorsque les enfants sont en âge de fréquenter l'école, celle-ci devient leur principale communauté extrafamiliale (Cloutier et Drapeau, 2015). Les liens qu'ils créent avec leurs pairs offrent un soutien important lors de la transition du primaire au secondaire. Cette idée est renforcée par des études montrant que les adolescents dont les amis proviennent principalement de leur école ont de meilleures notes que les adolescents dont les amis proviennent davantage de l'extérieur de leur école (Witkow et Fuligni, 2010).

AIDER L'ÉLÈVE À SE FAIRE DES AMIS : EST-CE QUE ÇA FAIT PARTIE DU RÔLE DE L'ENSEIGNANT?

Le développement des compétences d'ordre personnel et social est un objectif transversal du programme de formation de l'école québécoise du début du primaire à la fin du secondaire. Au primaire, l'élève doit apprendre à structurer son identité et à coopérer. Au secondaire, le ministère décrit les compétences suivantes à développer chez l'élève : actualiser son potentiel et coopérer (MEQ, 2006). Ces compétences ont différentes occasions de développement en classe (avec l'aide de l'enseignant) et en dehors de la classe.

Bien qu'elles puissent également tirer profit de situations d'apprentissage, disciplinaires ou interdisciplinaires, qui offrent à l'élève l'occasion de coopérer, c'est plus largement dans la vie de l'école et de la classe, dans les interventions quotidiennes et à travers les modèles offerts aux élèves que ces compétences d'ordre personnel et social sont appelées à se développer. (MEQ, 2006, p. 3)

C'est essentiellement de cette dernière piste qu'il sera question dans la recherche effectuée ici. Je tenterai d'identifier les moyens que l'enseignant peut mettre en œuvre dans le fonctionnement de sa classe et dans ses activités de routine pour aider l'élève à développer ses compétences sociales et à créer des liens. Plus précisément, je tenterai de répondre à la question comment l'enseignant peut-il utiliser le temps de classe pour aider l'élève à développer des relations positives avec ses pairs et l'adulte lors de sa première année au secondaire?

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT ET LES TRAVAUX D'ÉQUIPES POUR ENTRER EN CONTACT AVEC L'AUTRE

L'espace de classe est un lieu où l'élève apprend sur lui-même et évalue ses compétences sociales en observant celles démontrées par ses pairs (Wentzel, 2015, p. 261). Au secondaire, la socialisation entre pairs dans la classe est une occasion d'apprendre certaines pratiques en modélisant les comportements des autres, mais aussi de travailler ensemble pour interpréter ou clarifier les consignes et les attentes de l'enseignant (Wentzel, 2015). Le rôle de l'enseignant n'est pas à négliger, car dans les classes où les élèves perçoivent une ambiance plus compétitive, ils seront moins portés à aller vers les autres élèves pour obtenir de l'aide (Wentzel, 2015). Ainsi, ils auront moins d'occasions d'entrer en contact avec l'autre. Même si les approches pédagogiques basées sur l'interaction encouragent les échanges entre élèves et avec l'enseignant, la mise en place d'un climat affectif positif et d'une gestion de classe qui encourage la coopération est un préalable aux échanges constructifs dans les activités collaboratives (Reverdy, 2016).

Effectivement, le travail d'équipe en classe peut être une occasion de socialiser et d'apprendre des stratégies de socialisation, mais certaines formes peuvent mieux servir l'élève. La taille des groupes recommandée pour optimiser les apprentissages est de 2 à 5 selon les études. Toutefois, si l'objectif principal est de favoriser l'estime de soi des élèves, ce qui l'aidera à interagir avec ses pairs de manière plus aisée, les équipes de deux sont à prioriser (Reverdy, 2016). D'autres facteurs sont à considérer, comme la distribution des ressources. En effet, placer les élèves dans un contexte où ils dépendent

de l'autre peut favoriser les interactions, mais peut aussi être source de conflits, même chez les plus vieux (Reverdy, 2016). En ce qui concerne la formation des équipes, dans une optique d'optimiser les apprentissages et la collaboration, la littérature préconise souvent la méthode aléatoire et l'alternance fréquente des groupes (Reverdy, 2016). Cette pratique concorde avec un objectif d'aider les élèves à faire de nouvelles rencontres et à potentiellement développer des liens entre pairs.

Le rôle de l'enseignant dans l'organisation d'activités en équipe n'est pas simplement de former les équipes et donner la consigne. D'abord, pour développer sa relation avec chaque élève, il doit s'assurer de fournir une consigne suffisamment détaillée ainsi que des attentes claires et réalistes. Chaque fois qu'il donne une consigne suffisamment précise, il aide l'élève à s'ouvrir à lui (Wentzel, 2015). Puis, lors du travail en groupe, l'enseignant doit, en plus de ses rôles habituels, agir auprès des groupes afin de limiter les tensions et de favoriser la coopération (Garnier, 2016). Il s'agit d'une occasion pour lui de vulgariser des conseils en lien avec certaines pratiques sociales. Par exemple, il pourrait faire remarquer à un élève qu'il doit limiter son temps de parole pour laisser de la place aux autres.

MÉTHODOLOGIE

J'ai élaboré un questionnaire pour recueillir de l'information sur :

- les opportunités de socialisation que les élèves apprécient;
- les différences qu'ils voient dans leurs relations avec leurs pairs et avec leurs enseignants au primaire versus au secondaire;
- des pistes d'amélioration pour la pratique enseignante.

Ce questionnaire a été soumis aux groupes de première année du secondaire auxquels j'avais enseigné pendant mon stage, soit 47 élèves du programme régulier d'une école publique de la ville de Québec. Les élèves ont répondu en février, soit cinq mois après leur rentrée au secondaire. Leur enseignant leur a donné vingt minutes en classe de français pour répondre au formulaire en ligne à partir de Chromebook. Il ne leur a pas mentionné que le questionnaire venait de moi et il leur a précisé que leurs réponses étaient anonymes.

Comme mes groupes de stages sont les répondants du questionnaire, j'ai voulu voir si certaines pratiques utilisées auprès d'eux, comme des retours de groupe sur la fin de semaine ou des pauses au milieu du cours, leur avaient effectivement paru pertinentes dans une optique de socialisation. Afin de ne pas les forcer sur le sujet, j'ai laissé mes questions assez ouvertes, tout en suggérant parfois ces pratiques en exemples.

De plus, bien que l'article s'intéresse aux moyens que peuvent prendre les enseignants en classe pour favoriser la socialisation des élèves, j'ai aussi posé des questions aux élèves sur leur sentiment d'appartenance à la classe et à l'école, pour avoir une vue d'ensemble de leur perception. J'ai analysé les informations recueillies en comparant les réponses les plus populaires dans les questions à choix. Pour certaines questions, les élèves devaient

attribuer à un énoncé une cote allant de 1 (pas vraiment) à 5 (tout à fait). En ce qui concerne les questions à réponse ouvertes, j'ai regroupé les réponses par thèmes et mots-clés semblables afin d'observer les éléments qui revenaient le plus souvent.

PERCEPTION DE LA TRANSITION DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE

Les résultats du questionnaire montrent que la majorité des élèves se sentent acceptés dans leur milieu scolaire et dans leurs classes (voir figures 1 et 2) et qu'ils ne se sentent pas seuls lorsqu'ils sont à l'école (voir figure 3), ce qui est rassurant en ce qui concerne le sentiment d'appartenance.

J'ai généralement l'impression que les autres personnes dans l'école m'acceptent.

47 réponses

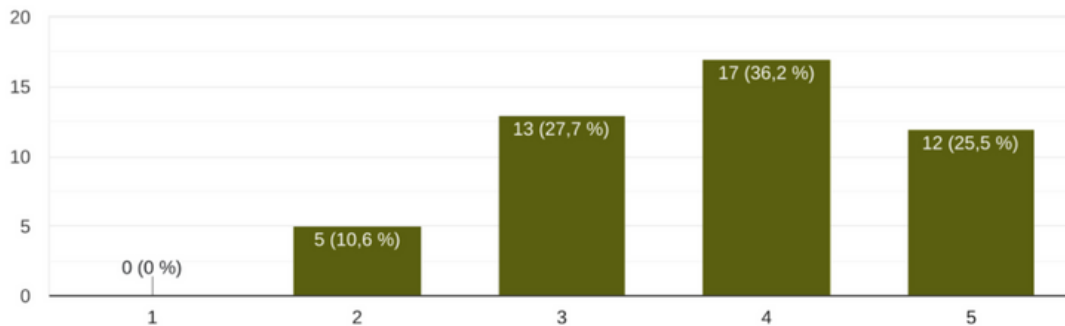


FIGURE 1. SENTIMENT D'ACCEPTATION DANS L'ÉCOLE

J'ai généralement l'impression que les autres personnes dans ma classe m'acceptent.

47 réponses

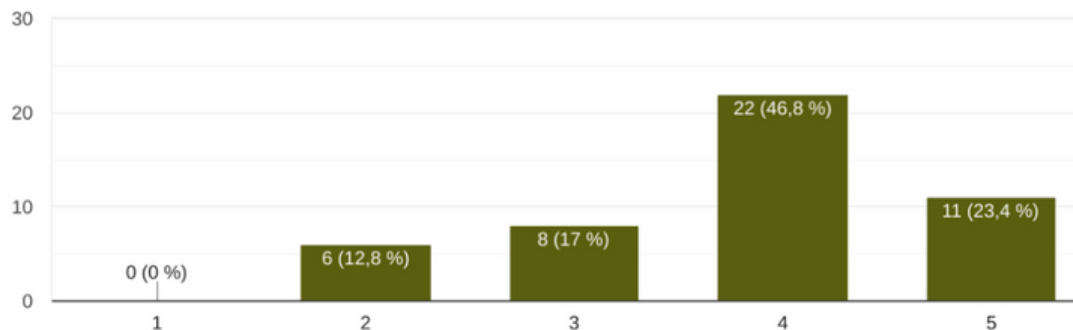


FIGURE 2. SENTIMENT D'ACCEPTATION DANS LA CLASSE

Je me sens seul lorsque je suis à l'école.

47 réponses

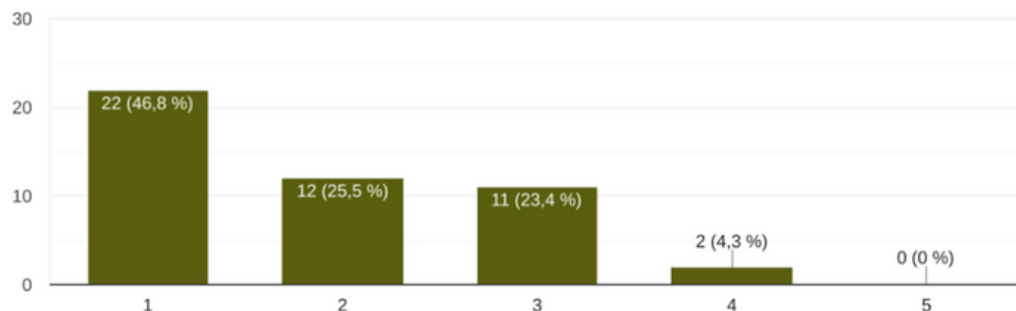


FIGURE 3. SENTIMENT DE SOLITUDE À L'ÉCOLE

Toutefois, le tiers des élèves (34%, 16 élèves) ne considèrent pas vraiment à moyennement qu'ils ont de bonnes relations avec leurs enseignants au secondaire (voir figure 4) et la majorité affirme qu'ils avaient plus de facilité à entrer en contact avec leur enseignant au primaire. Il en va de même pour les opportunités de créer des liens avec leurs pairs, car plus de 50% considèrent qu'il était plus facile de se faire des amis au primaire et les amitiés qu'ils ont formées au primaire et se sont poursuivies au secondaire sont dans les plus importantes pour 76% des répondants (36 élèves).

J'ai généralement des bonnes relations avec mes enseignants au secondaire.

47 réponses

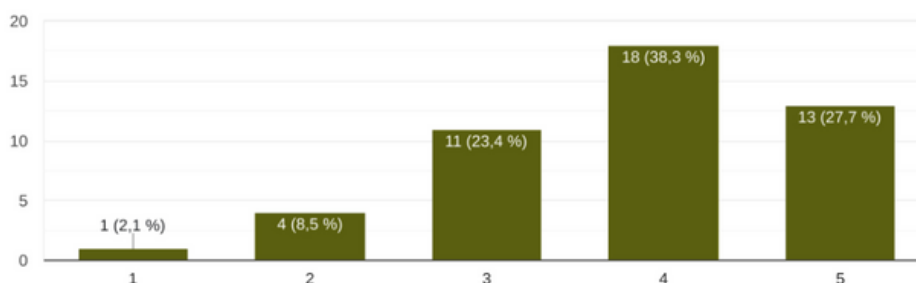


FIGURE 4. PERCEPTION DE LA RELATION ENTRE L'ÉLÈVE ET L'ENSEIGNANT

RELATIONS ENTRE PAIRS ET OCCASIONS DE SOCIALISER

La majorité des élèves disent avoir plus de difficulté à se faire des amis au secondaire qu'au primaire. Leurs explications sont principalement qu'ils étaient plus souvent avec les mêmes personnes ou qu'il y avait moins de jugement: « je trouve que quand on est plus jeune, on a tendance à s'en foutre des autres ». De plus, les occasions de socialisation plus importantes au primaire ressortent: « on fait plus de travail d'équipe et on a les récréations que tout le monde est pris dans une cour donc tu te fais des amies ». Ainsi, on voit que les activités sociales en classe peuvent être importantes pour les élèves.

Ceux qui jugent qu'il est plus facile de se faire des amis au secondaire mentionnent souvent, au contraire des premiers, qu'ils aiment rencontrer plus de nouvelles personnes. Il est fort probable que ceux qui apprécient le plus grand bassin d'amis potentiels sont déjà munis de compétences sociales plus grandes que ceux qui se sentaient mieux dans un petit groupe plus constant. On voit donc l'importance de donner des occasions aux élèves de développer leurs habiletés sociales et d'échanger entre eux, afin d'aider ceux pour qui l'expérience est plus intimidante.

Sachant cela, il est intéressant de voir quelles interactions les élèves priorisent pour se sentir bien dans leur classe. Parmi six types d'interaction proposés, j'ai établi une moyenne pondérée de la cote sur cinq attribuée à chacune par les élèves, afin d'obtenir l'ordre d'importance suivant :

1. 4 : Avoir des occasions de socialiser librement pendant le cours (exemple: une pause libre au milieu du cours).
2. 3,86 : Avoir des occasions d'échanger sur la matière en équipe pendant le cours.
3. 3,36 : Avoir des occasions d'échanger sur la matière en grands groupes.

4. 3,13 : Avoir des occasions de socialiser de manière encadrée pendant le cours (exemple: un retour en groupe sur les activités de la fin de semaine).
5. 2,56 : Développer des routines de classe uniques à ta classe.
6. 2,41 : Te faire saluer personnellement par ton enseignant lorsque tu entres dans le local.

On peut observer que les élèves préfèrent les occasions de socialisation entre eux où ils ont plus de liberté, mais il est difficile de savoir s'ils ont répondu en pensant à l'opportunité de socialiser ou plutôt à l'opportunité d'éviter le travail. Les élèves préfèrent également les équipes de plus petite taille dans une optique de développer leurs habiletés sociales (voir figure 5). Leurs explications sont qu'il est plus facile de se comprendre, qu'ils s'y sentent plus à l'aise pour développer leurs habiletés sociales et rencontrer des gens, qu'ils arrivent à former des liens d'amitié et qu'ils y trouvent plus d'occasions de participer. Par exemple, des élèves ont dit qu'ils préféreraient les équipes de deux à trois élèves « pour pouvoir faire connaissance de nouvelles personnes et apprendre à mieux se connaître » ou « car s'il y a trop de personnes, je suis trop gêné ».

Quelles sont les meilleurs moyens pour toi de développer tes habiletés sociales? (Tu peux cocher plusieurs réponses.)

46 réponses

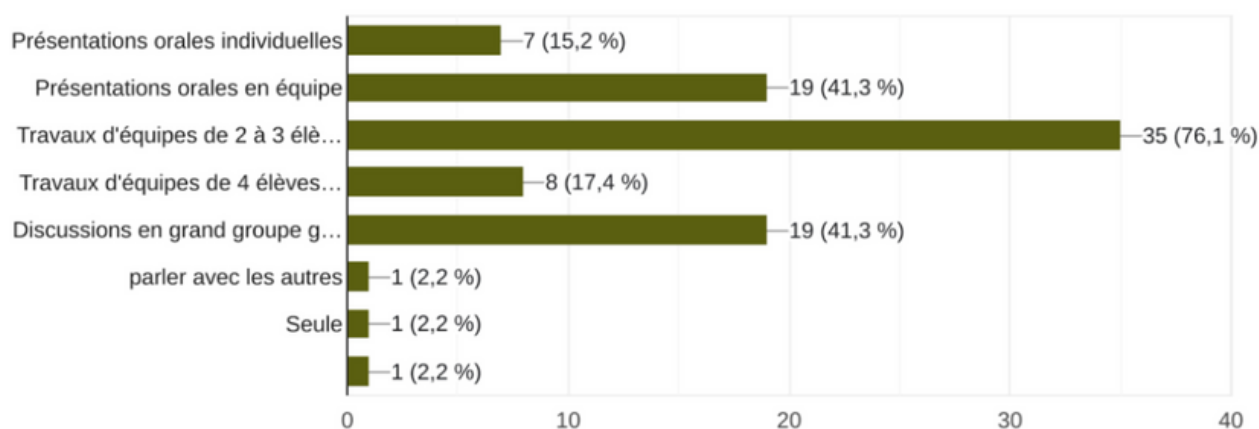


FIGURE 5. ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGES FAVORISANT LA SOCIALISATION

En ce qui concerne la création des dites équipes, plus de la moitié des élèves préfère créer les équipes de travail par eux-mêmes, mais tout de même plus du tiers souhaite laisser la création des équipes entre les mains de l'enseignant (voir figure 6). On peut penser qu'ils préfèrent ainsi éviter une certaine pression sociale et saisir l'opportunité de rencontrer de nouvelles personnes. Ainsi, de manière cohérente avec la recherche, on peut croire qu'il est préférable de varier les méthodes de formation des équipes, en donnant parfois le bâton aux élèves et parfois aux enseignants.

Si tu dois faire des travaux d'équipe, comment crois-tu que les équipes devraient-être choisies pour vous aider à développer des liens avec des élèves de la classe?

47 réponses

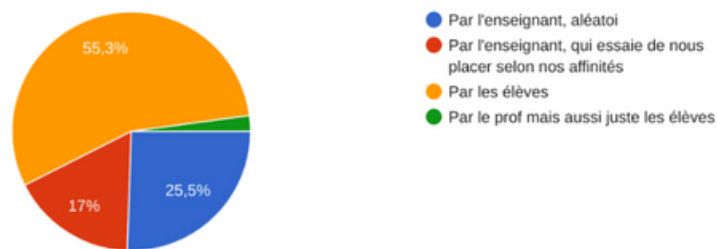


FIGURE 6. MODES DE CRÉATION DES ÉQUIPES

RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS ET OCCASIONS D'ENTRER EN CONTACT

En ce qui concerne les défis de la relation entre élèves et enseignants, parmi les 33 élèves (70%) qui ont répondu qu'ils s'étaient mieux entendus avec leur enseignant au primaire, l'explication principale ressortie de leurs réponses est qu'ils avaient un seul enseignant. Presque l'ensemble des justifications porte donc sur le fait que les enseignants du primaire avaient plus de temps pour les élèves et qu'ils s'intéressaient plus à eux : « car il y en avait juste un que tu voyais toujours et à qui tu pouvais te confier ». Les élèves ont donc une grande impression que leurs enseignants au secondaire ne sont pas aussi disponibles pour eux individuellement étant donné qu'ils voient plus d'élèves, et ils n'ont pas tort. Il est donc très important que l'élève comprenne que l'enseignant s'intéresse à lui et a du temps pour entrer en contact avec lui. Comme les enseignants au secondaire côtoient moins leurs élèves en dehors de la classe, ils doivent trouver des occasions dans leurs activités routinières.

Pour mettre les choses en perspective, huit élèves (17%) ont répondu qu'ils ne voyaient pas de différence entre les deux écoles et ceux-ci ont justifié en expliquant que cela dépendait plutôt du respect et de la compétence des enseignants. En ce qui concerne les six élèves (13%), qui s'entendent mieux avec leurs enseignants du secondaire, ils l'expliquent par la compétence, le fait d'être moins sévère et l'aide qu'ils reçoivent. Bref, la grande majorité des élèves, en première année du secondaire, sentent qu'il est plus difficile d'entrer en contact avec leurs enseignants et ce défi est plus frappant dans les résultats que celui de créer des liens entre pairs.

Selon les élèves, comment l'enseignant peut-il agir pour qu'une relation de confiance se développe? La question formulée ainsi « Qu'est-ce que tes enseignants peuvent faire pour t'aider à développer de bonnes relations avec ces derniers? » a induit les élèves en erreur, car la question précédente du sondage portait sur les pairs. La majorité des élèves ont donc parlé des travaux d'équipes. Outre ces réponses, plusieurs ont dit qu'ils ne savaient pas et ceux qui ont donné des suggestions avaient des choses à dire très variées et parfois assez personnelles, comme « aller aux récupérations », « ne pas crier » ou « ne pas me poser de questions devant toute la classe ». Quelques élèves ont toutefois fait ressortir un point qui se rattache aux différences que la grande majorité avait soulevées plus tôt entre le primaire et le secondaire, c'est-à-dire qu'ils veulent sentir que l'enseignant s'intéresse personnellement à eux et a du temps à leur consacrer.

RECOMMANDATIONS POUR LA PRATIQUE ET PISTES DE RECHERCHE

Malgré l'analyse intéressante qu'il a été possible d'en tirer, je me dois de considérer la faible reproductibilité de mes résultats étant donné la taille de l'échantillon. De plus, plusieurs facteurs, comme le fait d'avoir répondu au questionnaire en classe de français, peuvent avoir influencé les réponses des élèves. Je peux toutefois tirer des conclusions qui s'alignent avec la recherche qui démontre que le changement important que vivent les élèves lors de leur arrivée au secondaire menace leur motivation et leur sentiment d'appartenance à l'école. Mes résultats montrent qu'ils ressentent les impacts de ce changement dans leurs relations aux autres, qui deviennent moins personnelles. On observe qu'avec la multiplicité des classes, l'élève perçoit un moins grand support de l'enseignant, ce qui s'aligne avec les recherches sur la transition primaire-secondaire (Bélanger et Marcotte, 2013). L'enseignant du secondaire devrait faire un effort particulier pour s'intéresser à l'élève et lui montrer qu'il a à cœur sa réussite et son bien-être. Pour cela, il doit prendre le temps d'interagir avec l'élève. Si les périodes de transitions entre les cours ne suffisent pas, l'enseignant devrait considérer des routines de classe qui laissent de la place à la discussion entre les élèves et l'enseignant. Puis, afin d'aider l'élève à se faire des amis dans sa nouvelle école, l'enseignant devrait créer un climat sécuritaire où la participation est encouragée (Wentzel, 2015) et donner des opportunités de travail en petites équipes de deux ou trois élèves, tel que s'entendent les résultats de mon questionnaire et la recherche (Reverdy, 2016). Cette modalité de travail permet aux élèves de développer des affinités entre eux et d'apprendre des comportements sociaux adaptés, sans la pression de s'exprimer dans un grand groupe où ils ressentent plus de jugements. Cela constitue un facteur de réussite éventuel pour l'élève qui sent qu'il a une place dans son école et qu'il entretient des relations qui lui paraissent importantes et sincères avec ses pairs et ses enseignants. La question « comment l'enseignant peut-il utiliser le temps de classe pour aider l'élève à développer des relations positives avec ses pairs et l'adulte lors de sa première année au secondaire? » est une petite entrée dans le grand univers de la transition du primaire au secondaire et des relations entre pairs et entre l'élève et l'enseignant, mais il s'agit certainement d'un sujet qui bénéficierait d'être soumis à plus d'études, étant donné son grand potentiel d'impact sur le parcours scolaire de l'élève.





Êtes-vous sensible aux besoins de vos élèves ?

INTRODUCTION ET CONTEXTE

Depuis notre entrée au baccalauréat, les professeurs nous parlent souvent des compétences professionnelles et de l'importance de les développer au cours de notre parcours universitaire afin de subvenir aux besoins de nos futurs élèves. Pour les élèves, certaines compétences professionnelles sont plus importantes que d'autres, et certaines pratiques pédagogiques sont déterminantes dans leur processus d'apprentissage. Cependant, je pense que la formation initiale qu'offre l'université ne nous permet pas vraiment de développer ces douze compétences. Les futurs professionnels et professionnelles de l'enseignement se doivent de développer ces compétences et de découvrir les pratiques pédagogiques gagnantes qui favorisent le bon fonctionnement de leur classe. En effet, j'ai moi-même vécu des difficultés lors de mes stages, puisque je ne savais pas toujours comment m'y prendre afin d'accompagner chacun de mes élèves. C'est alors que le questionnement suivant m'est venu à l'esprit : quelles sont les pratiques pédagogiques que les élèves considèrent comme les plus importantes chez un enseignant ? Une première raison qui m'a poussée à aborder cette question est que je voulais connaître le point de vue de mes élèves par rapport à ce qui constitue un bon enseignant. Ce faisant, je voulais déterminer qu'elles sont les pratiques qui favorisent leur bien-être en classe, ainsi que la progression dans leurs apprentissages. Ensuite, je voulais comparer les points de vue des élèves avec celles présentées dans la littérature scientifique afin d'être en mesure de dégager des pratiques efficaces pour les enseignants qui peuvent éprouver les mêmes difficultés que moi. Je voulais découvrir des façons qui auraient pour but de subvenir autant aux besoins de nos élèves qu'aux besoins des enseignants. Les besoins des enseignants représentent l'accompagnement pédagogique qu'ils doivent offrir à leurs élèves. Donc mon but est de vérifier quelles sont les pratiques pédagogiques qui permettent à un enseignant d'offrir un accompagnement pédagogique à la hauteur des besoins grandissants de leurs élèves.

PROBLÉMATISATION

Lors de mon stage final, beaucoup d'élèves progressaient dans leur parcours scolaire avec de grandes difficultés d'apprentissage. À ce moment, je me demandais si la formation initiale préparait les enseignants à affronter cette réalité et si elle les outillait afin d'aider leurs élèves à persévérer et à réussir dans notre discipline, la mienne étant les mathématiques. Je me demandais aussi de quelles manières mes élèves avaient besoin de se faire accompagner par rapport à leur réussite et à leur motivation scolaire. Lorsque je parle de motivation scolaire des élèves, je fais référence à « [l] intérêt et [au] plaisir à poser une action sans attendre de récompense externe » (Boisvert, 2015, p. 31). Toutes ces pensées m'ont mené au questionnement de ce présent article.

Prenons un instant pour définir le concept central de mon questionnement, c'est-à-dire la pratique pédagogique. En effet, Kirouac (2010) définit la pratique pédagogique comme étant « des actions, des gestes, des procédures, mais aussi des choix, des stratégies, des décisions, des fins, des buts et les normes du groupe professionnel » (p. 44). D'après cette définition, on comprend rapidement que les pratiques pédagogiques d'un enseignant englobent toutes les actions qu'il pose dans le milieu scolaire.

D'entrée de jeu, un enseignant doit être en mesure d'établir un lien fort avec ses élèves sur le plan affectif. Ce fameux lien, qui est indispensable dans l'éducation au secondaire, doit être caractérisé par une « proximité émotionnelle, peu de dépendance et de conflits » (Poirier, 2007, p. 27). Le but de l'établissement d'un tel lien entre un enseignant et ses élèves est de prévenir le décrochage scolaire et d'encourager les élèves à persévérer tout au long de leur parcours scolaire (Poirier, 2007).

Ensuite, il est possible de se demander de quelle manière les enseignants peuvent créer et entretenir un bon lien avec leurs élèves. Pour ce faire, un enseignant doit notamment développer plusieurs qualités et pratiques qu'il déploiera dans son milieu scolaire. Dans le but de créer un lien que Massé et ses collaborateurs (2020) caractérisent de « socioaffectif », les enseignants doivent être en mesure de gérer les comportements dans la classe, d'offrir le soutien nécessaire à leurs élèves afin qu'ils cheminent dans leur parcours scolaire, ainsi que de posséder une bonne capacité d'écoute (Massé et al., 2020, p. 106). Aussi, il est évident qu'ils doivent s'intéresser à leurs élèves et à leurs intérêts.

Par ailleurs, la recherche montre aussi que les enseignants doivent ajuster leurs pratiques afin de tenir compte des besoins des élèves en classe. En effet, il est capital que les professionnels de l'enseignement prennent en compte l'ensemble des besoins des élèves afin de planifier et d'ajuster leurs cours. La planification d'un enseignant est une composante essentielle de son métier. De plus, il est tout aussi important de voir et de comprendre qu'en enseignement, il est capital de fournir un accompagnement aux enseignants lorsqu'ils modifient leurs actions dans le milieu scolaire (Bergeron, 2016). Ceci a pour but de favoriser les apprentissages du plus grand nombre d'élèves dans la classe et d'ultimement les amener à vivre des réussites.

En définitive, un enseignant doit être en mesure d'instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages à travers sa gestion de classe. Dans cette situation, la gestion de classe peut être définie comme étant « toutes les actions posées par un enseignant afin de faire progresser ses élèves et de les guider dans leurs apprentissages » (Levasseur, 2021, p. 9). En effet, selon des études, un enseignant adoptant des pratiques inefficaces de gestion de classe entraînera des conséquences négatives sur les élèves présentant des difficultés de comportement (Bernier et al., 2021). De plus, les élèves qui perçoivent le manque de compétence pédagogique des professionnels de l'enseignement seront davantage indisciplinés, ne seront pas motivés et entraîneront des problèmes de gestion de classe (Jeffrey, 2023).

MÉTHODOLOGIE

Lors de mon stage final à l'automne dernier, j'ai créé un questionnaire de six questions que j'ai distribué à l'ensemble de mes élèves de troisième et de cinquième secondaire, c'est-à-dire à cinquante-six élèves. Afin de réaliser le travail avec sérieux, les jeunes disposaient d'environ vingt minutes. Par la suite, les questions choisies m'ont permis de découvrir les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre afin de combler les besoins des jeunes du secondaire. Ce questionnaire comportait plusieurs questions en lien avec les compétences professionnelles, les besoins des élèves ainsi que leur définition d'un bon et d'un mauvais enseignant. De plus, je m'intéressais aussi aux attentes qu'ils peuvent avoir envers leurs enseignants. Je tiens ici à préciser que les élèves remplissaient le questionnaire de manière anonyme. Il était important pour moi que les élèves écrivent véritablement leurs pensées pour chacune des questions. Je ne voulais pas qu'ils se retiennent d'écrire ce qu'ils pensaient par peur que je les punisse, dans les cas où les réponses seraient des critiques. Alors, j'ai résolu cet enjeu en rendant mon questionnaire complètement anonyme. Ce questionnaire a été construit dans le but de récolter les réponses des élèves et de les comparer avec les contenus de la littérature scientifique. Cette comparaison me permettra de constater si les réponses des élèves sont représentatives des études scientifiques qui ont déjà été menées antérieurement.

RÉSULTATS

Les cinquante-six réponses à mon questionnaire m'ont permis de tirer des conclusions intéressantes par rapport aux pratiques pédagogiques essentielles qu'un enseignant doit mettre en place dans le milieu scolaire.

D'abord, la première question de mon questionnaire était d'associer chacun des énoncés des douze compétences à un certain niveau d'importance. Pour le bien de cet article, j'ai décidé de me concentrer seulement sur les réponses des compétences trois, quatre, six et sept, puisque ce sont ces compétences auxquelles les élèves accordent le plus d'importance selon les résultats du questionnaire. Les résultats pour chacune des compétences sont décrits dans la Figure 1 et il est possible d'y retrouver le pourcentage de jeunes ayant voté pour chaque niveau d'importance. Ces quatre compétences correspondent à des pratiques pédagogiques générales que les élèves considèrent comme essentielles chez leurs enseignants.

Ensuite, les questions deux et trois de mon questionnaire font intervenir la définition ou les éléments qui définissent un enseignant comme étant bon, ou mauvais. Selon les élèves, un bon enseignant est bien organisé, garde un bon climat de classe, adapte son enseignement aux besoins et aux difficultés de ses élèves et est à l'écoute d'autrui. Aussi, un bon enseignant est souriant et sociable. Les éléments qui, selon les élèves, définissent un mauvais enseignant sont les suivants : un mauvais enseignant n'est pas à l'écoute d'autrui et ne répond pas aux questions des élèves en classe, il est toujours de mauvaise humeur et passe son temps à se plaindre. Finalement, il est démotivé d'enseigner sa matière.

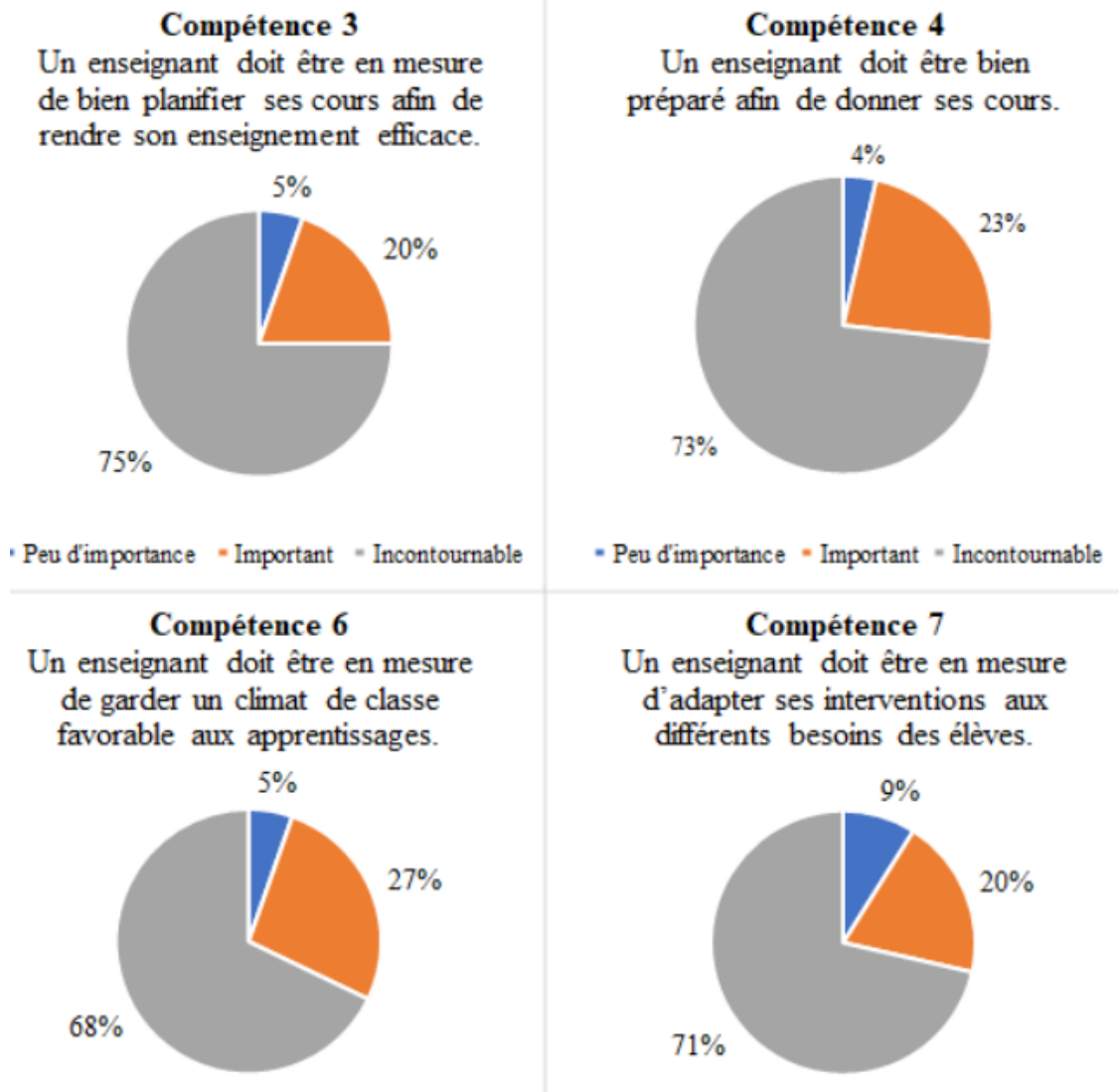


FIGURE 1. NIVEAU D'IMPORTANCE QUE LES JEUNES DU SECONDAIRE SOLLICITÉS ASSOCIENT À QUATRE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Puis, la quatrième question s'intéresse directement aux caractéristiques qu'un enseignant doit posséder afin de répondre aux besoins des élèves. Les jeunes ont répondu que l'enseignant doit bien expliquer sa matière, expliquer de plusieurs manières différentes, s'adapter au rythme d'apprentissage de ses élèves et avoir de la facilité à enseigner sa matière.

Par ailleurs, la cinquième question cherche à découvrir les attentes des élèves par rapport à leur enseignant. Les attentes que les élèves ont partagées sont les suivantes : l'enseignant est respectueux, trouve plusieurs méthodes d'enseignement, prend en compte les besoins de l'élève, connaît bien sa matière, garde un bon climat de classe, a confiance en ses élèves et s'entend bien avec eux.

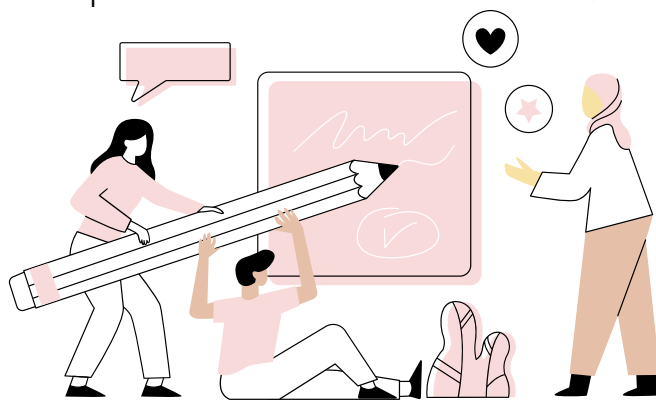
En outre, la sixième et dernière question de mon questionnaire aborde les règles de classe qui pourrait aider les élèves dans leur cheminement scolaire. Les élèves ont répondu que le respect de tous est incontournable. De plus, la classe doit être calme, les élèves doivent demander le droit de parole et arriver à l'heure en classe. Finalement, les jeunes ne doivent pas parler en même temps que l'enseignant et des changements de place peuvent avoir lieu pour les personnes qui perturbent le climat de classe.

ANALYSE DES RÉSULTATS

De prime abord, une première pratique pédagogique à développer dans son milieu scolaire est de travailler sur le développement d'un lien significatif entre les élèves et l'enseignant. Tout comme la littérature scientifique le démontre (Bernier et al., 2021), le professionnel de l'enseignement doit à tout prix créer un environnement de travail basé sur le respect et le calme. Cela implique qu'il doit instaurer une gestion de classe efficace. Un tel environnement permet de créer un climat de classe où le conflit n'a pas sa place. Cela vient confirmer les éléments de recherche de Poirier (2007) ainsi que de Massé et ses collaborateurs (2020). De plus, l'expertise d'un enseignant est toute aussi importante dans le développement d'un lien significatif avec ses élèves. En effet, si les élèves croient que la personne devant eux n'est pas qualifiée pour leur enseigner, alors ils ne la respecteront jamais et ne tisseront aucun lien avec elle non plus.

Abordons maintenant les manières dont dispose un professionnel de l'enseignement afin de développer un lien de qualité avec ses jeunes. Les élèves de troisième et de cinquième secondaire rapportent, tout comme Massé et ses collaborateurs (2020), que l'enseignant doit posséder une bonne capacité d'écoute à leur égard ainsi que leur apporter le soutien nécessaire. En effet, ce soutien réclamé par ces jeunes est que l'enseignant prenne le temps de répondre à leurs questions et qu'il prenne en compte leurs besoins lors de ses décisions dans la classe. Donc, on peut comprendre qu'un enseignant faisant preuve de bienveillance envers ses élèves n'aura aucune difficulté à tisser des liens avec eux.

Ensuite, deux pratiques capitales se retrouvent dans les résultats et permettent de créer un lien avec les compétences professionnelles. En effet, la première pratique est l'organisation et la planification des cours. Selon les élèves, un enseignant qui est bien préparé implique qu'il travaille d'arrache-pied pour construire de bons cours afin de favoriser leur compréhension. Lorsque les jeunes voient et comprennent que nous travaillons pour les faire réussir, il est facile de créer un lien fort avec eux. Il est évident que la planification et l'organisation dont il est question font directement référence à la troisième compétence du référentiel de compétences professionnelles : « [p]lanifier les situations d'enseignement et d'apprentissage » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 54). La deuxième pratique est que l'enseignant maîtrise les contenus de sa discipline. De cette manière, il a de la facilité à enseigner sa matière. Les élèves expriment que cet élément est central dans leur définition d'un bon enseignant. De plus, la maîtrise des contenus et leur présentation aux élèves constituent la quatrième compétence du référentiel de compétences professionnelles : « [m]ettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 56). En outre, un enseignant qui met en place une planification rigoureuse de ses cours et qui est en mesure de bien enseigner sa matière est un enseignant qui saura créer des liens forts avec ses élèves.





Poursuivons avec une autre pratique pédagogique qui est mise de l'avant encore une fois par la recherche scientifique et une majorité des élèves ayant répondu au questionnaire. Cette pratique est l'ajustement de nos actions en classe en fonction des besoins des élèves. Afin de la mettre en place, l'enseignant doit prendre en compte les besoins des élèves lors de la planification de cours (Bergeron, 2016). Tout comme le rapportent les résultats de mon questionnaire, il est capital pour les élèves d'adapter son matériel et son enseignement à leurs besoins. De plus, ils demandent que l'enseignant explique de plusieurs manières différentes afin de favoriser la compréhension du plus grand nombre. Finalement, ils demandent de développer plusieurs méthodes d'enseignement afin de l'adapter à leurs différents rythmes d'apprentissage. On comprend rapidement que ces pratiques pédagogiques correspondent à la septième compétence du référentiel de compétences professionnelles : « [t]enir compte de l'hétérogénéité des élèves » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 62). Un enseignant qui désire prendre en compte les besoins de ses élèves doit diversifier son enseignement et doit s'assurer d'expliquer de plusieurs manières s'il le faut.

Terminons avec la dernière pratique pédagogique générale qui doit absolument être mise en place par les enseignants dans leur classe, c'est-à-dire une gestion de classe efficace. Pour mettre en place cette pratique pédagogique, les élèves expriment que le maître doit instaurer le respect de tous dans sa classe ainsi que le calme. Pour ce faire, l'enseignant peut commencer par mettre de l'avant le droit de parole. Donc, si un élève désire prendre la parole en classe, il doit lever la main et attendre son tour. Il peut aussi effectuer des changements de place dans les cas extrêmes afin d'instaurer l'ordre dans sa classe. Ensuite, dans la même optique que l'instauration du respect dans la classe, l'enseignant doit s'assurer que les élèves ne parlent pas en même temps que lui. Finalement, les élèves accordent de l'importance au changement de place lorsque certains dérangent les autres

et perturbent le climat d'apprentissage. Selon eux, ces pratiques contribuent au développement d'une gestion de classe efficace. Rappelons que la gestion de la classe et des comportements est aussi une facette importante des résultats de la littérature scientifique. En effet, Bernier et ses collaborateurs (2021) mentionnent que si un enseignant instaure une gestion déficiente de sa classe, les jeunes présentant des difficultés comportementales verront leur expérience scolaire influencée négativement par cette pratique (Bernier et al., 2021). De plus, Jeffrey mentionne que si un professionnel de l'enseignement ne maîtrise pas sa matière ou ne possède aucune compétence pédagogique, les élèves seront démotivés et causeront davantage de perturbations en classe (Jeffrey, 2023). On remarque alors que dans tous les cas, la gestion de classe est au cœur des pratiques pédagogiques d'un enseignant. Enfin, on peut voir que la gestion de classe fait référence à la sixième compétence du référentiel de compétences professionnelles : « [g]érer le fonctionnement du groupe classe » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 60). Un enseignant qui désire instaurer une gestion de classe efficace doit être en mesure de mettre en place un cadre strict en début d'année scolaire afin que ses attentes soient claires et que les élèves connaissent ses limites.

CONCLUSION

En conclusion, nous avons tenté de répondre à la question : quelles sont les pratiques pédagogiques que les élèves considèrent comme les plus importantes chez un enseignant ? Pour y répondre, j'ai effectué une collecte de données à l'aide d'un questionnaire auprès de mes élèves de troisième et cinquième secondaire lors de mon dernier stage. L'analyse des résultats m'a permis de mettre en lien la littérature scientifique avec les réponses de mes élèves. J'ai été en mesure de dégager les trois grandes pratiques pédagogiques qu'un enseignant doit à tout prix mettre de l'avant dans son milieu scolaire. Ces trois grandes pratiques sont le développement d'un lien fort avec nos élèves, l'ajustement de nos pratiques afin de tenir compte des besoins des élèves et instaurer une gestion de classe efficace. Enfin, on remarque que chacune de ces grandes pratiques pédagogiques est étroitement liée à des compétences professionnelles du référentiel de 2020. Par contre, mon opinion est que le programme de la formation initiale ne permet pas de les développer. De plus, il est clair qu'il existe d'autres pratiques pédagogiques qui permettent de subvenir aux besoins de nos élèves, par exemple, en évaluant les apprentissages en fonction des méthodes et des notions présentées par l'enseignant. Cependant, cet article s'est concentré sur les pratiques que les élèves considèrent comme les plus importantes.





Éloge au bien-être

Plaidoyer pour une expérience positive de l'école québécoise

UN NOUVEL AXE DE RECHERCHE DU MONDE DE L'ÉDUCATION

Le concept de « bien-être » à l'école est étudié sérieusement depuis une vingtaine d'années (Rousseau et Espinosa, 2018). Ici comme ailleurs, ce concept apparaît comme un préalable pour quiconque (enseignants, élèves, etc.) désire vivre une expérience positive et signifiante en regard de l'école et plus largement du monde scolaire. Certains concepts issus de la recherche peuvent guider l'enseignant dans l'atteinte de ce sentiment de bien-être intérieur et dans l'accompagnement des élèves à cet égard (Goyette et Martineau, 2020). Des données récentes viennent en effet enrichir la connaissance que nous avons de ce champ d'études encore en émergence, mais qui demeure d'intérêt pour tous. À l'égard du bien-être enseignant, deux principales raisons expliquent cet engouement récent. La première concerne spécifiquement le recrutement insuffisant d'éducateurs qualifiés et du peu d'intérêt porté par une marge signifiante de la population à l'endroit de cette profession. La seconde concerne quant à elle l'important décrochage et le désaveu de bon nombre de jeunes enseignants après quelques années de service seulement, et ce, à l'échelle de l'Occident (Leroux et Théorêt, 2014). Le « mal-être » vécu par certains enseignants étant visiblement manifeste. Cet article se veut donc comme une contre-offensive à ces réalités malheureuses et comme son titre l'indique, un plaidoyer pour une expérience positive de l'école québécoise tant chez l'élève que chez l'enseignant.

UNE PROBLÉMATIQUE À L'ÉCHELLE INTERNATIONALE

Comment un enseignant peut-il favoriser son propre bien-être afin de rayonner positivement sur ses élèves ? Au lendemain d'une pandémie, à combien se situe le niveau de bien-être de l'élève moyen ? À quoi se résume une journée parfaite pour l'élève du secondaire ? La somme de ces interrogations multiples a conduit à privilégier la question de recherche suivante : *Comment un enseignant peut-il favoriser son propre bien-être et celui de ses élèves pour une expérience positive de l'école ?*

Qu'entend-on lorsqu'il est question de la notion de « bien-être » ? Le bien-être est depuis quelques années un thème incontournable des politiques éducatives de l'ensemble des pays industrialisés (Leroux et Théorêt, 2014). En ce sens, les enjeux éducationnels actuels sont partagés à l'échelle du monde entier. Plus encore, plusieurs études (Day et Kington, 2008 ; Helms-Lorenz et Maulana, 2016 ; Hobson et Maxwell, 2017) alimentent hors de tout doute la relation entre le bien-être des enseignants, leur sentiment d'efficacité et leur rétention dans la profession. De plus, les écrits scientifiques indiquent une différence marquée entre le bien-être des enseignants en début de carrière et le bien-être des

individus qui entament leur carrière dans un champ de profession autre que l'enseignement (Goyette et Martineau, 2020). Par ailleurs, la recherche tend à montrer que bonheur et bien-être sont indissociables (Goyette, 2014). Le bonheur est un processus dit évolutif, c'est-à-dire qu'il s'édifie tout au long de la vie humaine en regard des expériences vécues par un individu qui se forge du même coup son identité personnelle et professionnelle. Le bien-être est quant à lui une composante qui contribue à cette construction positive de la représentation qu'a une personne de sa propre existence (Goyette, 2014).

Concernant l'élève maintenant, la psychologie positive nous aide à comprendre comment un enseignant (ou tout autre intervenant) peut concrètement aider l'élève à éprouver une expérience positive à l'école. À cet égard, il existe plusieurs besoins fondamentaux. L'élève doit par exemple avoir le sentiment de maîtriser son environnement et de pouvoir influencer sur celle-ci. A contrario, l'apprenant qui est animé d'un sentiment de résignation croit plutôt qu'il n'a pas d'emprise réelle sur ses apprentissages. Celui-ci se retrouve donc dans une posture très stressante et défavorable aux apprentissages (Rousseau et Espinosa, 2018). Une façon toute simple de remédier à cela est donc d'offrir des options signifiantes et diversifiées (autant que possible) aux apprenants lorsqu'ils se retrouvent à l'école. En somme, la Commission européenne affirmait en 2007 que l'éducation visait non seulement la réussite et l'insertion en société, mais aussi l'épanouissement individuel de tous un chacun. Le bien-être n'est donc pas une promesse ou une récompense, il s'agit d'un droit positionné au cœur du développement d'un individu (Moro et Brison, 2019).

THÉORIE DU BIEN-ÊTRE & PSYCHOLOGIE POSITIVE

Premier concept à démystifier, la théorie du bien-être (*well-being theory*). Selon Martin Seligman (2011) professeur à l'Université de Pennsylvanie, la « *well-being theory* » comprend cinq dimensions distinctes (Goyette, 2014). La première dimension, l'émotion positive (*positive emotion*), réfère à cette volonté qui réside dans chaque individu à rechercher des émotions positives lui permettant d'accéder au bonheur et de maintenir cet état de conscience autant que possible. La seconde appelée engagement (*engagement*) renvoie au moment présent aussi appelé « *flow* » soit l'expérimentation en temps réel du bonheur authentique. Comme le « *flow* » s'expérimente dans l'instantanéité, ce n'est qu'à posteriori qu'une personne peut réfléchir sur la portée de cet engagement. La troisième se rattache au sens (*meaning*) donné par le sujet à l'égard du moment vécu. Autrement dit, l'individu se demande (souvent inconsciemment, mais aussi consciemment) s'il a éprouvé un affect positif ou négatif à l'égard de ce moment précis. L'objectif ici est de réussir à cibler précisément ce moment ayant déclenché un affect positif afin qu'il se répète dans l'avenir. La quatrième dimension réfère à l'accomplissement (*accomplishment*) de l'individu d'avoir voué une partie de sa vie (parfois minuscule, parfois grande) à sa réussite dans un domaine bien précis. Finalement, la dernière dimension englobe les



relations positives (*positive relationships*) qui unissent une personne à d'autres individus. Cette dimension rappelle l'importance pour tout être humain de créer des liens significatifs avec ses semblables, et ce, peu importe la société dans laquelle il est appelé à évoluer (Goyette, 2014). Par ailleurs, le bien-être étant intimement lié à la dignité de la personne, il est essentiel pour qu'il se concrétise chez l'élève que la confiance qu'il a envers son enseignant, l'établissement scolaire qu'il fréquente et ses parents soit solide et réelle (Moro et Brison, 2019). Le bien-être remet donc au premier plan l'importance vitale du lien de confiance qui doit unir l'élève à chacun de ses enseignants.

Le second concept qui mérite d'être défini est issu d'un champ récent en psychologie, la *psychologie positive* (Goyette, 2014). C'est à l'intérieur des écrits du psychologue Abraham Maslow (1954) que ce concept a émergé sur le plan scientifique. Il réfère à l'importance d'étudier le côté positif de l'homme et non seulement le côté sombre. Pour faire un parallèle avec l'enseignement, la psychologie positive privilégie le renforcement des bons coups et des bons comportements chez l'élève au lieu de mettre l'accent sur les comportements déviants et non désirés. De plus, cette branche de la psychologie propose à chaque enseignant de connaître et comprendre ses forces professionnelles afin qu'il puisse dans l'action exploiter ses forces à bon escient, sans trop focaliser sur ses lacunes et sur les éléments qu'il doit améliorer. En d'autres termes et de façon plus simpliste, la psychologie positive nous propose de voir, comme le dit le dicton, le verre à moitié plein plutôt qu'à moitié vide. Certaines recherches soutiennent également la thèse que les émotions positives font partie de la solution lorsque l'on vit un mal-être intérieur et un problème d'ordre psychologique. De plus, la psychologie positive facilite le développement du potentiel humain dans une optique de bien-être général qui prévient même l'apparition de troubles mentaux, et ce, tant chez l'élève que chez l'enseignant (Goyette, 2014). Ce concept est une piste de réflexion intéressante pour tout enseignant entamant la profession et soucieux de persister avec les années.

UNE DÉMARCHE BIENVEILLANTE ET INCLUSIVE

La démarche effectuée, à l'hiver 2023, a été réalisée grâce à la contribution d'une cohorte d'élèves de 5^e secondaire de la région de la Capitale-Nationale. L'échantillon comprend 27 élèves (13 filles et 14 garçons) inscrits à un programme régulier du secteur public. Ces élèves ont répondu à un questionnaire intitulé *Questionnaire portant sur le bien-être de l'élève à l'école*. L'objectif de ce questionnaire était triple. Il visait d'abord à obtenir un portrait précis de ce groupe à l'égard de leur sentiment de bien-être actuel et antérieur. Ensuite, les élèves devaient partager leur perception à l'égard du bien-être enseignant. Pour ce faire, une échelle de type Likert a été privilégiée. L'élève devait choisir un énoncé parmi les suivants : A) Fortement en accord B) Un peu en accord C) Un peu en désaccord D) Fortement en désaccord. Finalement, à la dernière question, l'élève était invité à choisir dans une banque de vingt-trois mots ou de groupes de mots, les trois énoncés qui illustrent le mieux, à ses yeux, une journée parfaite à l'école. Le questionnaire (aussi disponible sur une plateforme web sécuritaire) comprenait un total de dix énoncés (rédigés en suivant la logique de la psychologie positive) et garantissait l'anonymat des répondants. Par ailleurs, les élèves disposaient d'un temps illimité pour répondre à l'ensemble des énoncés. La plupart des répondants ont pris entre dix et quinze minutes pour répondre au questionnaire. La passation de ce questionnaire s'est déroulée un mardi après-midi, à la dernière période, dans un cours d'Éthique et de culture religieuse (ECR).

RÉSULTATS & INTERPRÉTATIONS

Le premier énoncé intitulé « *Globalement, j'ai une perception positive de mon expérience à l'école* » visait à connaître la perception de l'élève à l'égard de sa propre expérience scolaire. Ainsi, la majorité des répondants ont répondu être globalement en accord (40% un peu en accord et 30,4% fortement en accord). En revanche, 22,2% ont mentionné être un peu en désaccord et 7,4% des élèves ont indiqué être fortement en désaccord. C'est donc dire que même si le bien-être en contexte scolaire est, comme l'écrivent Moro et Brison (2019), un droit pour tous, pour trois élèves sur dix ce n'est pas le cas.

L'affirmation 3 qui avait comme énoncé « *Je considère que les enseignants ont un rôle à jouer dans l'atteinte et le maintien de mon bien-être à l'école* » a vu la très vaste majorité des répondants répondre un peu en accord (59,3%) et fortement en accord (33,3%). Fait intéressant à noter, aucun des 27 répondants ne s'est dit fortement en désaccord avec cette affirmation. La totalité des répondants reconnaît donc (à des degrés différents) l'importance capitale associée au rôle de l'enseignant à les amener à expérimenter une expérience positive en contexte scolaire. Autrement dit, pour les élèves, le bien-être à l'école est inhérent à la fonction enseignante.

La dernière affirmation du questionnaire est illustrée par la figure 1. Il est possible de constater que près de trois élèves sur quatre (74%) sont en accord avec l'affirmation. Toutefois, plus d'un élève sur quatre (25,9%) considère que les enseignants ne sont pas des alliés et qu'ils ne sont pas des éducateurs facilitant leur épanouissement scolaire. Sans aller jusqu'à affirmer qu'un élève sur quatre perçoit les enseignants comme des ennemis, ce résultat de recherche montre que beaucoup d'élèves perçoivent l'enseignant comme une entrave à leur bien-être et non l'inverse. Il y a ainsi lieu de s'interroger sur les raisons qui expliquent le fait qu'un élève sur quatre ne considère pas l'enseignant comme un allié qui facilite son épanouissement à l'école. À ce propos, en tant qu'enseignant, il serait peut-être judicieux de réitérer explicitement auprès des élèves notre volonté sincère à contribuer à leur émancipation personnelle (une finalité de l'école québécoise), et ce, pour une expérience positive de l'école.

4. Je considère que les enseignants sont des alliés qui facilitent mon épanouissement à l'école.

27 réponses

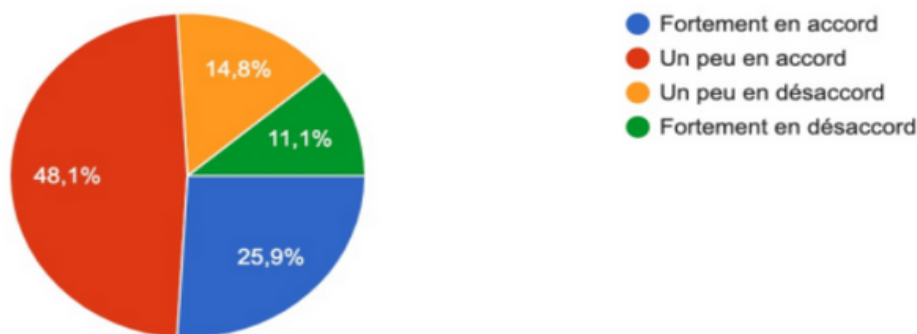


FIGURE 1 - PERCEPTION DU RÔLE DES ENSEIGNANTS

La seconde partie du questionnaire regroupait 5 questions distinctes. La première question « À partir de mon expérience au secondaire, comment je qualifie le niveau de bien-être général des enseignants qui m'ont enseigné ? » offrait différents choix de réponse aux élèves : *très élevé*, *élevé*, *moyen*, *faible* et *très faible*. Or, près d'un élève sur 2 (48,1%) a choisi *moyen* et près d'un élève sur trois (29,6%) a mentionné *élevé*. Les choix dits « extrêmes » ont quant à eux été les moins populaires puisque seulement 3,75% des élèves ont choisi la mention *très élevé* ou *très faible*. Les répondants ont donc, en majorité, une perception plutôt nuancée du bien-être vécu par l'enseignant. Néanmoins, comme il s'agit d'une question qui relevait de la perception de l'élève à l'égard d'autrui, il est plausible que ceux-ci ont joué de prudence ne pouvant réellement affirmer avec certitude une réponse.

La question 2 « Parmi les éléments ci-dessous, lequel a le plus d'incidence sur mon bien-être à l'école ? » a quant à elle vu une réponse se démarquer. Les élèves avaient comme choix : les amis, la direction de l'école, la famille, les cours suivis à l'école, les enseignants et moi-même. 85,2% des répondants ont indiqué « les amis ». Qui plus est, la direction de l'école, la famille et les enseignants ont été boudés par l'ensemble des répondants. Ces résultats nous rappellent toute l'importance accordée au sentiment d'appartenance et d'association à des pairs surtout à la fin du secondaire. De surcroît, un projet qui offre des options et qui est à accomplir en équipe est une forme d'activité d'apprentissage qui pourrait être privilégiée si un enseignant avait comme objectif de favoriser un état de bien-être au sein de son groupe.

La figure 2 illustre les résultats obtenus à une question qui avait comme objectif d'accueillir la perception des élèves à l'égard de la volonté des enseignants à leur faire vivre de bons moments à l'école. La mention la plus populaire a été *moyenne* avec l'assentiment de 59,3% des répondants. Ces résultats nous indiquent que la majorité des élèves ont une perception mitigée à l'égard du désir de leurs enseignants de leur permettre de s'épanouir convenablement à travers la sphère éducationnelle. Encore une fois ici, les élèves ont possiblement fait preuve de retenue en raison du caractère interprétatif de la question.

4. Parmi les éléments ci-dessous, lequel reflète le mieux la volonté réelle des enseignants à me faire vivre une expérience positive de l'école.

27 réponses

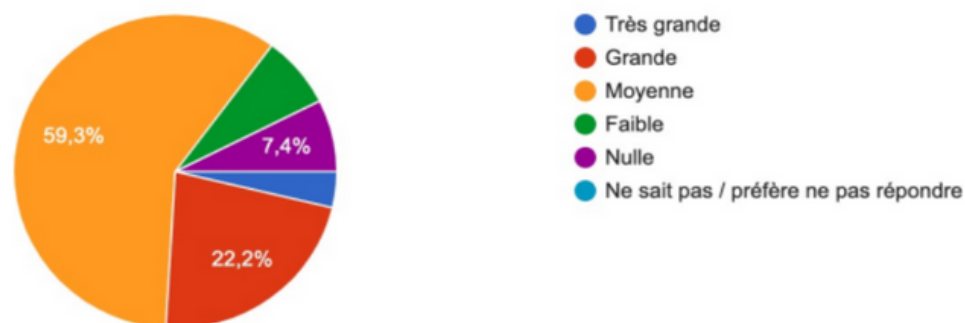


FIGURE 2 – PERCEPTION DE LA VOLONTÉ DES ENSEIGNANTS

La dernière question « Identifier clairement parmi cette banque de mots, les 3 mots ou groupes de mots qui définissent le mieux une journée parfaite à l'école » est illustrée par le biais de la figure 3. Les résultats nous aident à connaître concrètement les intérêts spécifiques des apprenants.

6. Identifier clairement parmi cette banque de mots, **les 3 mots ou groupes de mots** qui définissent le mieux une journée parfaite à l'école.

27 réponses

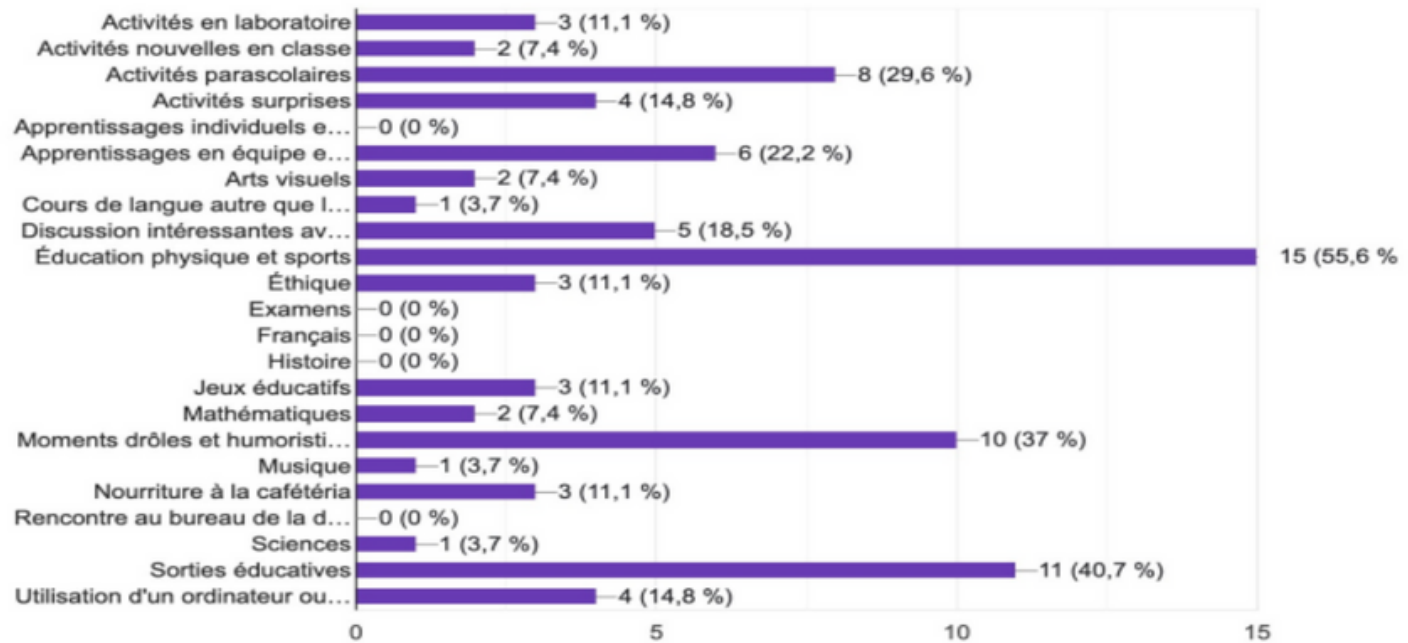


FIGURE 3 – PERCEPTION DE LA JOURNÉE PARFAITE CHEZ L'ÉLÈVE

L'éducation physique et les sports, les sorties éducatives et les moments drôles et humoristiques forment le podium d'une journée parfaite à l'école pour une majorité de répondants. Ce qui est marquant à travers ces résultats, c'est l'importance accordée à l'effort physique, au jeu, aux pairs, à l'humour et aux événements spéciaux. En classe, s'il est difficile de mettre les élèves en action sur le plan sportif, il est toutefois possible de présenter une courte capsule d'actualité qui brosse le portrait des résultats obtenus par les équipes sportives de l'école durant la fin de semaine. Plus encore, à l'occasion de discussions informelles avec les élèves, les sujets qui concernent les passions sportives ou parascolaires peuvent être considérés par l'enseignant avec une touche d'humour et de spontanéité. Par ailleurs, préparer un cours sur le plan didactique est évidemment essentiel, mais il peut être également pertinent de préparer, par moment, un court sketch humoristique qui détonne (quelques minutes suffisent) en début de période. Se faisant, l'enseignant entame son cours avec un élément nouveau et inhabituel, ce qui peut contribuer au bien-être des élèves. Finalement, il ne faut pas négliger l'apport des sorties éducatives et des apprentissages en équipe pour un mieux-être des apprenants. Encore une fois ici, le caractère quasi sacré associé au sentiment d'appartenance avec les pairs apparaît comme un élément déterminant pour une expérience positive de l'école québécoise.



CONCLUSION

Alors que les recherches montrent que les interactions entre l'enseignant et l'élève produisent des effets tangibles sur l'engagement et la santé mentale des apprenants (Hamel, 2017), le présent article ne se voulait évidemment pas comme une réponse complète à cet enjeu complexe et multifactoriel. La démarche avait plutôt comme objectif d'explorer des pistes intéressantes à partir de la question de départ : « *Comment un enseignant peut-il favoriser son propre bien-être et celui de ses élèves pour une expérience positive de l'école ?* » et des résultats obtenus . Les concepts associés au « *bien-être* » et à la « *psychologie positive* » ont été définis tandis que certaines retombées positives sur l'élève et sur l'enseignant ont été identifiées. Il est aussi possible d'affirmer que la compréhension et la mobilisation de certains concepts clés permettent à l'enseignant d'augmenter son propre niveau de bien-être au travail tout en se préoccupant de celui de ses élèves. Par ailleurs, l'analyse des résultats de recherche a permis d'entrevoir certaines pistes de réflexions pertinentes permettant à tout enseignant d'ajuster ses interventions dans l'intérêt premier de l'élève et de celui-ci. En somme, alors que l'auteur de ses lignes s'apprête à entamer, avec impatience et envie, une carrière en enseignement, ce plaidoyer pour un bien-être à l'école se voulait d'abord et avant tout porteur d'espoir. L'espoir en des lendemains qui chantent...



À la une en classe aujourd'hui...

INTRODUCTION

À la une aujourd'hui, la place de l'actualité et de la culture dans les classes du Québec. Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) est un guide complet que l'enseignant se doit de respecter. Son contenu fait l'objet de nombreux questionnements dans toutes les écoles de la province, et ce, d'autant plus en univers social où la liste de notions à aborder est par moments intimidante pour un enseignant contraint par le temps, les examens et épreuves ministérielles. Ce rythme effréné en classe peut faire en sorte qu'il soit difficile pour un enseignant d'aborder des questions ne faisant pas partie du cursus, des questions ou sujets pourtant possiblement pertinents à la construction d'une pensée critique, ou du moins, pouvant servir de déclencheurs à la curiosité chez les élèves. Le programme accorde une place importante à la culture, certes, mais, le programme et son contenu n'étant pas mis à jour régulièrement, l'enseignant doit déroger de ceux-ci pour pouvoir expliquer des événements de l'actualité qui font partie de l'environnement culturel des élèves.

QU'EST-CE QUE LA CAPSULE CULTURELLE?

C'est dans cet ordre d'idée que les capsules culturelles viennent s'inscrire. Le terme « capsule culturelle » fait référence à un segment de cours qui peut être une courte revue de presse des sujets d'actualité, débats culturels ou tout autre fait marquant que l'enseignant ou les élèves jugent intéressant d'aborder. Cette approche didactique permet de prendre conscience des divers éléments et points de vue à considérer lorsqu'un sujet est traité (Vézier, 2013). Les élèves sont invités à participer et contribuer au segment avec leurs propres nouvelles également.

RÔLE DE L'ENSEIGNANT VIS-À-VIS LA CULTURE

Dans les classes d'univers social, plus particulièrement, de nombreux enseignants ont décidé d'adopter cette pratique. Pourtant, ce ne sont pas toujours des connaissances obligatoires dans le cheminement scolaire, alors pourquoi un enseignant déciderait-il de consacrer moins de temps à la matière pour s'attarder à des notions qui ne font pas l'objet d'évaluation? Pour répondre à cette question, il faut se tourner vers les missions mêmes du PFEQ : instruire dans un monde de savoir, socialiser dans un monde pluraliste et qualifier dans un monde de changement (MEQ, 2023). La finalité de ces missions éducatives est en réalité de préparer les jeunes à devenir de futurs citoyens responsables. Bien que les capsules culturelles ne soient pas inscrites au programme, elles permettent de faire des liens entre le quotidien et certains concepts vus en classe. De plus, les sujets abordés peuvent être facilement réinvestis dans un contexte plus formel où l'enseignant présente des éléments et concepts du PFEQ. En outre, le rôle de l'enseignant en tant que

médiateur et passeur culturel, en reprenant les mots du Référentiel de compétences professionnelles du ministère de l'Éducation (MEQ, 2020), est l'un des piliers de la profession enseignante, ce qui justifie d'autant plus l'utilité de segments culturels.

QUESTION DE RECHERCHE

Quels sont les avantages à la présentation régulière de capsules culturelles en classe?

PROBLÉMATISATION

L'ÉCART ENTRE LA CULTURE À L'ÉCOLE ET LA CULTURE « RÉELLE »

Une importance considérable est accordée à la culture en éducation au Québec, mais concrètement, comment est-elle abordée à l'école? Malgré son omniprésence dans les programmes scolaires, la question de la culture n'est pas abordée directement, il en va ainsi aussi pour les grands enjeux et sujets d'actualité. Cela dit, le programme permet d'outiller les élèves afin qu'ils puissent prendre des décisions et porter un regard critique sur certains phénomènes sociaux. Le problème étant que la culture est abordée au sens large, toutefois, les programmes ne proposent qu'une fraction des référents culturels, alors que la société et ses référents évoluent de manière constante. Évidemment, le contenu de la majorité des cours ne peut pas changer de fond en comble étant donné qu'il s'agit d'histoire, cependant les cours de géographie, monde contemporain et culture et société peuvent se prêter à l'exercice des capsules culturelles. Ce qu'il faut éviter est de causer ou de participer à la création d'un fossé entre la culture actuelle et celle qui est abordée à l'école. Ce fossé peut se creuser davantage lorsque l'enseignant lui-même se déconnecte de la culture des jeunes, qui leur est propre et qui se renouvelle avec chaque génération, comme le mentionne Christine Faucher (2018), professeure à l'UQAM. Elle soulève également une problématique abordée par Lahire (2004, dans Faucher, 2018), qu'elle cite, concernant les jeunes venant de milieux modestes, qui sont généralement moins exposés à la culture populaire, ce qui rend, a fortiori, le rôle de passeur culturel de l'enseignant encore plus important pour ceux-ci.

RÔLE DE L'ENSEIGNANT VIS-À-VIS LA CULTURE ET L'ACTUALITÉ?

Lucie Roger (2016), doctorante à l'Université de Sherbrooke, se penche sur les attentes du MEQ quant au rôle médiateur culturel de l'enseignant, cependant elle souligne le fait que non seulement les élèves peinent à définir le concept de culture, mais que de diverses disciplines universitaires telles que la sociologie et l'anthropologie, pour ne nommer que celles-ci, ne s'entendent pas sur la définition du terme « culture ». Plutôt que de proposer une définition unique de la culture, Roger (2016) met en lumière la complexité et la variété des définitions possibles de ce concept. Elle ajoute que la culture peut être apprise à partir de



différents aspects tels que la culture matérielle, la culture symbolique et la culture populaire. Le terme de « maître cultivé » (Roger, 2016) fait référence à une personne qui possède une grande culture générale, est capable de mobiliser ses connaissances pour que d'autres puissent en bénéficier. Elle peut non seulement nous aider à comprendre les inégalités culturelles dans la société, mais peut aussi contribuer à concevoir des programmes éducatifs visant à favoriser l'épanouissement culturel général.

CULTURE ET CITOYENNETÉ

L'enjeu du programme et des notions obligatoires fait de sorte qu'il est, par moment, difficile d'approfondir le domaine culturel, et ce, malgré l'importance qu'on y accorde. Denis Simard (2017), professeur titulaire à l'Université Laval, propose une analyse critique des tendances contemporaines en éducation, comme l'obsession pour la performance et la compétitivité, la fragmentation des savoirs, la standardisation des programmes et la valorisation quasi exclusive des savoirs scientifiques et techniques. Il souligne que ces tendances risquent de réduire l'éducation et la culture à de simples moyens de production et de consommation. Simard affirme que : « La formation du citoyen, l'histoire l'assume depuis longtemps, ce qui ne veut pas dire que seule l'histoire comme discipline est en mesure de le faire. Mais cette formation est nécessaire pour développer un citoyen actif, capable de participer à la discussion démocratique » (2017, p.43). Ceci implique que la formation à la citoyenneté passe essentiellement par les cours d'univers social, alors que le rôle de passeur culturel, mentionné par le MEQ (2020), est une compétence professionnelle pour tous les enseignants.

Dans le même ordre d'idées, Racine (2012) met de l'avant la nécessité, pour l'école, d'instaurer des mesures concrètes visant à développer l'éducation civique à l'aide de la culture. Il mentionne que l'école doit opter vers une approche interdisciplinaire pour atteindre cet objectif, ce qui complète le discours de Simard, Raymond et Turcotte (2012) proposent également une intégration plus participative de la culture en classe, de façon à promouvoir un espace de dialogue et de réflexion permettant l'ouverture sur l'éducation inclusive quant aux différentes classes, mais aussi aux minorités. Ce type d'approches est cohérent avec les valeurs de la société québécoise, ce qui, toujours dans l'optique de citoyenneté, permet de s'ouvrir aux autres dans le respect.

CADRE CONCEPTUEL

COMMENT DÉFINIR LA NOTION DE CULTURE?

En ce qui concerne le sujet, de nombreux points de vue ont été abordés quant à la culture à l'école et sa finalité éducative. Nous avons également soulevé une problématique par rapport à la définition de ce terme qui est utilisé abondamment dans les documents officiels du ministère de l'Éducation sans être défini clairement. Comme le mentionne Roger (2016), le terme peut être vague même pour des spécialistes.

L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) protectrice de la culture, propose une définition. Selon l'UNESCO, la culture est « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social » (UNESCO, 1983). Cette définition reconnaît que la culture ne se limite pas aux arts et à la littérature, mais englobe également les modes de vie, les traditions, les croyances, les normes et les valeurs d'une société.

LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE

Étant donné que l'un des objectifs des capsules culturelles, entre autres, est de préparer les élèves à devenir des citoyens informés et outillés à décider et réfléchir par eux-mêmes, la question de la citoyenneté est également un concept pertinent à explorer. À l'instar de la culture, la citoyenneté est considérée comme un concept clé de l'éducation et vise à former des citoyens responsables, engagés et critiques. Le MEQ a pour mission de développer chez les élèves une conscience citoyenne qui leur permettra de contribuer à la construction d'une société juste, démocratique et équitable. Le programme scolaire aborde la citoyenneté sous différents angles, notamment à travers l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse, de l'histoire et de la géographie, de l'éducation à la santé, de l'éducation physique, de l'éducation à la citoyenneté et de la participation communautaire. De manière plus concrète, les thèmes connexes à la société seront abordés dans le cadre de la refonte du nouveau programme de Culture et citoyenneté québécoise (MEQ, 2022). Ce cours pourra servir de plateforme potentielle à l'intégration des capsules culturelles, puisqu'il rejoint tous les aspects que peuvent soulever ces segments d'informations présentés en classe en plus de pouvoir les réinvestir facilement dans un contexte pédagogique.

MÉTHODOLOGIE

ÉVALUATION DE L'IMPACT DES CAPSULES CULTURELLES SUR LES ÉLÈVES

Au niveau de l'échantillonnage, il s'agit de 50 jeunes de 2e secondaire fréquentant une école privée issus de quatre groupes différents. Il est à noter que tous les groupes sont dans une concentration multisports.

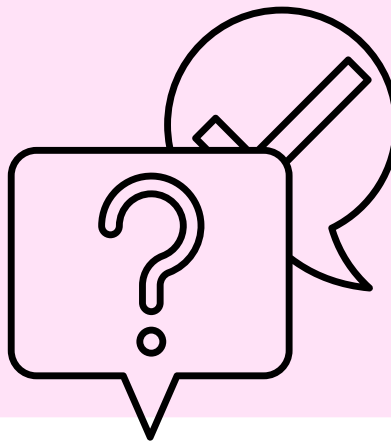
Pour évaluer l'impact sur les élèves, un questionnaire leur a été fourni pour évaluer leur appréciation, mais aussi leur perception quant aux capsules culturelles qui leur ont été présentées depuis la rentrée des classes jusqu'aux congés des fêtes. À l'aide d'un *Google Form* les élèves pouvaient répondre aux questions posées. Les réponses étant anonymes, les élèves pouvaient le faire le plus honnêtement possible. Le questionnaire est constitué de questions fermées qui visent à quantifier le niveau d'appréciation. Une échelle de Likert permet de dresser une moyenne quant aux réponses fournies pour avoir ainsi un portrait global de la situation. Ci-dessous se trouvent les questions utilisées et les réponses possibles.

QUESTIONS

1. As-tu apprécié les capsules d'actualité ?
2. Est-ce que tu juges utile de parler de sujets d'actualité et de culture en classe ?
3. À quel point est-ce que tu suis l'actualité ou tu informes à la maison ?
4. À quel point as-tu appris avec ce qui a été présenté en classe ?
5. À quel point as-tu été intéressé par ces capsules d'actualité ?

RÉPONSES POSSIBLES

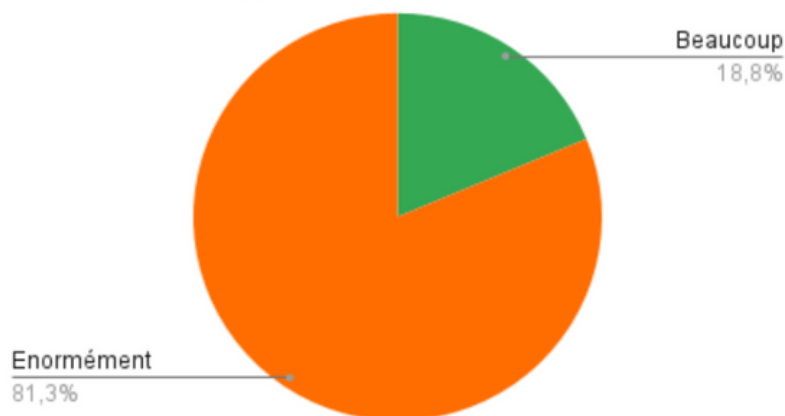
- 1 : pas du tout
- 2 : un peu
- 3 : moyennement
- 4 : beaucoup
- 5 : énormément



RÉSULTATS

QUESTION 1

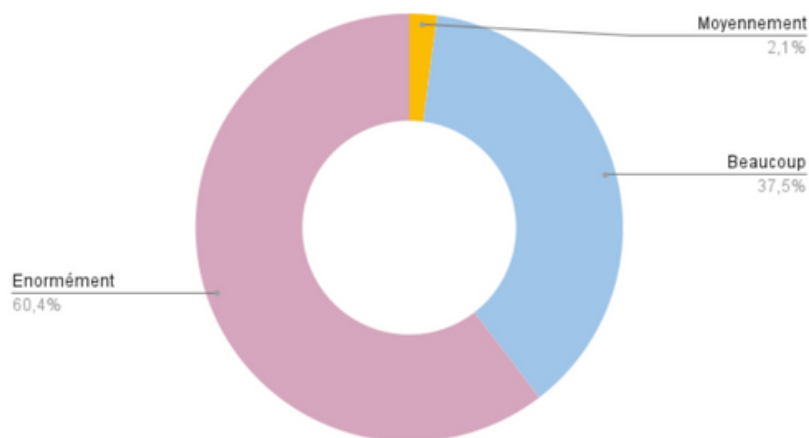
As-tu apprécié les capsules d'actualité?



L'appréciation des segments d'actualités peut avoir un fondement pédagogique, mais il est pertinent de savoir s'il s'agit d'une activité qui est appréciée par les élèves. Le fait d'avoir un retour aussi positif renforce l'utilisation de ces capsules, car le plaisir d'apprendre est également un facteur à prendre en considération. De nombreuses études affirment la corrélation entre le plaisir d'apprendre et la réussite. La docteure en neurosciences, Judy Willis (2012), affirme que l'enthousiasme en classe peut stimuler l'apprentissage et même pousser les élèves à poursuivre leur cheminement scolaire.

QUESTION 2

Est-ce que tu juges utile de parler de sujets d'actualité et de culture en classe?



La construction d'une citoyenneté active passe nécessairement par la compréhension des enjeux sociopolitiques et de la culture environnante. La très grande majorité des élèves jugent pertinent d'aborder des sujets d'actualité, ce qui implique que les jeunes questionnés accordent une certaine importance à l'actualité. Géraldine Bozec (2018), s'est

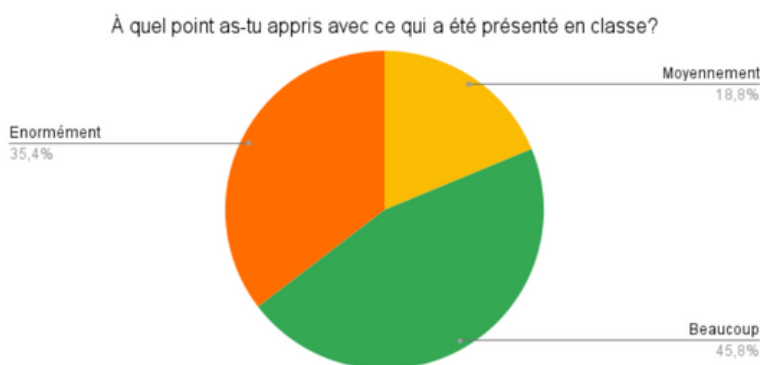
également penchée sur l'utilité de parler d'actualité et de politique en classe. Elle soutient que toute tentative pédagogique de l'enseignant qui permet à l'élève de s'engager dans une citoyenneté critique doit être encouragée.

QUESTION 3



Cette question est probablement la plus pertinente, car elle nous permet de vérifier les habitudes des jeunes, mais aussi, à une moindre échelle, les habitudes des parents. Un peu moins du tiers des répondants ont affirmé s'informer beaucoup ou énormément. Une majorité d'élèves interrogés affirment qu'ils s'informent moyennement (44,7 %) en dehors des heures de classe, ce qui représente la moyenne des réponses collectées. La section qui justifie la nécessité d'aborder des sujets d'actualités et culturels en classe est celle des élèves ayant répondu « Pas du tout » ou « Un peu » qui représentent 24,5 % des répondants. Si les capsules permettent de compenser pour les élèves peu informés et amènent certains d'entre eux à développer de nouvelles habitudes utiles à leur future vie civique (Bozec, 2018). Les jeunes sondés fréquentent l'école privée, et proviennent généralement de milieux socio-économiques aisés, ce qui fait en sorte qu'ils sont avantagés vis-à-vis leur bagage culturel (Lahire, 2004). Les résultats dans une école publique ayant des jeunes venant de milieux variés pourraient être d'autant plus différents. Ces résultats indiquent que l'école et l'enseignant ont un rôle à jouer dans la transmission du savoir et de la culture, de manière à pouvoir pallier les manques de la maison.

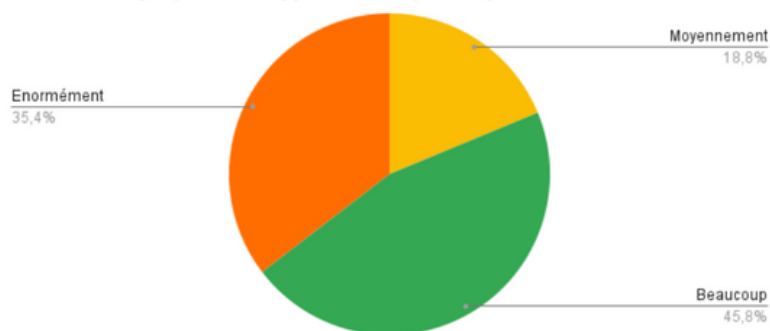
QUESTION 4



À l'aide de cette question, il est possible d'affirmer que la majorité des élèves ont jugé avoir appris considérablement durant ces segments de cours portant sur l'actualité et la culture dans son ensemble. Il s'agit d'un retour positif qui appuie l'utilité des capsules. Il peut y avoir une corrélation entre l'appréciation des élèves par rapport à ce segment et l'apprentissage (Willis, 2012).

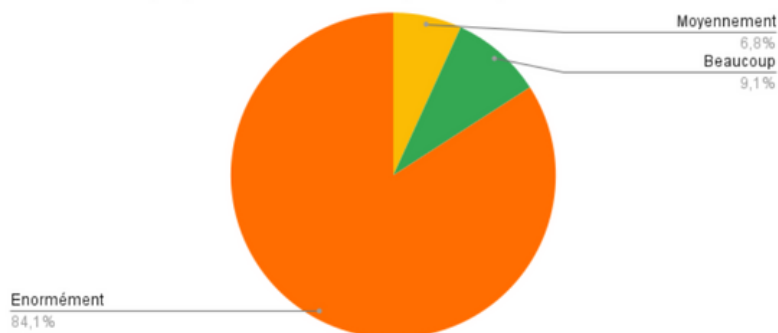
QUESTION 5

À quel point as-tu appris avec ce qui a été présenté en classe?



QUESTION 6

À quel point as-tu été intéressé par ces capsules d'actualité?



Ce point n'est pas aussi riche en informations que les résultats précédents, mais il n'en est pas moins important, car la question de l'intérêt est primordiale en classe. La curiosité et l'intérêt sont des facteurs clés dans la réussite et l'implication scolaires. Réussir à intéresser un jeune peut faire une différence importante dans sa réussite scolaire. Selon Masson et Fenouillet (2019), l'intérêt est primordial à l'apprentissage, car il s'agit d'une source de motivation intrinsèque, une motivation qui est plus durable et qui va amener l'élève à vouloir apprendre.

CONCLUSION

En définitive, il a été question de la culture en soi, sa place dans le monde de l'éducation, mais aussi son rôle quant à la construction d'une identité citoyenne. Il est indéniable que la présentation de capsules culturelles en classe comporte de nombreux bienfaits pour les élèves, mais aussi pour la société, car ces élèves qui un jour quitteront les bancs d'école seront des citoyens actifs qui participeront aux processus démocratiques et feront leurs devoirs citoyens. Cette approche permet de maximiser leur imprégnation culturelle, ainsi que d'ouvrir leur perspective sur le monde. Les résultats démontrent le bien-fondé des segments culturels en classe, mais surtout l'intérêt et le plaisir des élèves face aux capsules. Le rôle de passeur culturel est un l'un des fondements de la pratique enseignante, ce faisant, il revient à tous les enseignants de saisir l'opportunité de s'écarter de la matière, temporairement, pour aborder un sujet qui pourrait intéresser les élèves et stimuler leur intérêt. Donc, à la une en classe aujourd'hui : ces quelques minutes « perdues » en classe qui contribuent à une meilleure formation citoyenne.



La pratique bienveillante en enseignant au secondaire

Prendre soin de toi pour bien enseigner

INTRODUCTION

Le travail d'enseignant.e est une profession à haut risque d'épuisement professionnel à cause d'une accumulation de stress associée par les interactions sociales quotidiennes avec les élèves (Janosz, 2014; Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2021). Une tâche professionnelle variée où il faut s'assurer que les élèves acquièrent des compétences et des savoirs pour devenir des citoyen.nes impliqués.es (Viac et Fraser, 2020); une profession où il faut combler les besoins sociaux des élèves pour créer un climat de classe propice pour leur apprentissage (Delarbieux, 2015); une profession où il arrive de subir de la violence verbale de la part de parents (CSE, 2021). Être enseignant.e signifie de composer avec ces facteurs qui diversifient leur tâche professionnelle. Dans le cas de la province du Québec, la recherche recense de plus en plus d'épuisement professionnel. En 2018, près du tiers des enseignant.es disent vivre de l'épuisement émotionnel au travail, la première dimension de l'épuisement professionnelle (Couturier et Hurteau, 2018). Il est aussi important de mentionner que l'état psychologique de l'enseignant.e influence positivement ou négativement l'enseignement en classe et l'état psychologique des élèves (Delarbieux, 2015). À la lumière de ces problèmes, force est de constater que pour aider les enseignant.es du Québec dans l'exercice de leur métier, des moyens doivent être mis en place. Récemment, une approche éducative visant notamment la promotion d'une bonne santé mentale individuelle et de sentiments d'accomplissement et d'épanouissement professionnel menant à un meilleur accompagnement des apprenant.es en classe (Goyette, 2022) commence à prendre de l'ampleur : la psychopédagogie du bien-être. Les objectifs de cet article sont de présenter cette approche et d'évaluer la présence de liens entre l'utilisation de principes bienveillants dans un contexte scolaire (au niveau individuel et collectif) ainsi que la qualité d'un climat de classe favorisant l'enseignement pour les élèves (dans la perspective d'outiller les enseignant.es).

PROBLÉMATISATION

Il existe des moyens pour aider les enseignant.es et surtout tenter de contrer l'épuisement professionnel et atteindre un meilleur niveau de bien-être au travail. Dans un objectif de bien-être personnel et professionnel, pour favoriser une bonne expérience scolaire pour le personnel enseignant et les élèves, une question se pose : comment intégrer des pratiques bienveillantes envers soi et les élèves?



Plusieurs recherches font état du problème d'épuisement professionnel en enseignement ainsi que des problèmes occasionnés. Premièrement, un bon nombre d'enseignant.es vit de l'épuisement professionnel (Couturier et Hurteau, 2018). Cet épuisement entraîne des répercussions négatives sur leur vision de l'école (Janosz, 2014). Entre autres, les enseignant.es vivant des situations de fatigue professionnelle et d'insuffisance professionnelle mentionnent une difficulté de gestion des comportements en classe, un faible sentiment d'appartenance ainsi qu'un climat de classe généralement négatif (Janosz, 2014). La littérature donne plusieurs pistes pour expliquer la fatigue professionnelle et le sentiment d'insuffisance professionnelle. La métamorphose du système scolaire qui se bureaucratise rend le travail enseignant plus difficile (Maranda et al., 2013). Particulièrement, cette bureaucratisation a comme effet de diminuer le sentiment d'autonomie et de compétence du personnel enseignant dans leur capacité à enseigner au fur et à mesure que s'ajoute les tâches administratives non reliées à l'enseignement (Viac et Fraser, 2020).

La tâche sociale est la plus énergivore pour les enseignant.es (CSE, 2021). À cet âge, les adolescent.es ont des besoins qui doivent être remplis pour assurer un bon développement (besoin de compétence, d'appartenance et d'autonomie). Ça fait partie de la tâche d'enseignement de s'assurer que les besoins de ces élèves soient suffisamment comblés pour favoriser leur apprentissage en classe (Leroy et al., 2013). Ce qui est énergivore est la diversité de tâches qui connexe à s'assurer d'un bon développement chez les élèves. Le suivi particulier pour certain.es élèves, la gestion d'une classe aux besoins et hétérogènes (Girouard-Gagné, 2015), entretenir des discussions pertinentes avec les élèves pour renforcer leur besoin d'appartenance et favoriser la motivation (St-Amand et al., 2020). La tâche sociale de l'enseignant.e paraît déjà chargée et il faut y ajouter la planification, les périodes d'enseignement, la correction et un peu de temps pour vivre.

Néanmoins, leur travail est primordial. Il est montré par la recherche que, dans la société scolaire, les enseignant.es sont les participant.es les plus important.es dans le développement scolaire et le bien-être des élèves (Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2014). Or, si leur travail cause de l'épuisement professionnel, il y a nécessairement un impact sur leur enseignement en classe. Selon une étude de 2014 (Janosz, 2014), dans des classes d'enseignant.es affirmant ressentir de la fatigue professionnelle, une baisse du rendement scolaire, de la motivation et une vision plus négative est recensée. Un sentiment d'épuisement professionnel est souvent ressenti par les élèves et ils.elles sentent moins de soutien de la part de leur enseignant.e, ce qui mène à une désorganisation de la classe (Arens et Morin, 2016).

Il est important de mentionner les effets positifs que la relation enseignant.e-élève peut avoir. Lorsqu'il y a un sentiment de soutien et de confiance qui est instauré dans la classe, une croissance des résultats scolaires est observée (Dobrica, 2015). Lorsqu'un.e enseignant.e tient à écouter les besoins de ses élèves et en fait un élément important de sa planification, la motivation en classe est bonifiée (Dobrica, 2015). D'ailleurs, en 2013, Leroy et al. présentent une recherche sur le style motivationnel de l'enseignant.e. L'objectif de cet article est d'expliquer le lien entre le style motivationnel de l'enseignant.e et les acquisitions scolaires que font les élèves (Leroy et al., 2013, p. 81).

Les conclusions de l'article sont que lorsque le personnel enseignant motive les élèves par des encouragements pertinents (critiques constructives, explication des erreurs et des points forts), ça crée un environnement de classe où les élèves se sentent compétent.es, plus autonomes et un environnement qui favorise des interactions sociales satisfaisantes (Leroy et al., 2013). Cette pratique permet de bien développer les besoins fondamentaux des élèves.

Pour finir, Goyette et Martineau (2020) publient un livre où un collectif d'expert.es s'expriment sur le bien-être en enseignement. Pour viser à un bien-être professionnel, la première étape est de trouver un sens au travail réalisé. Tout comme les élèves, les enseignant.es ont également des besoins qui doivent être remplis, comme un besoin d'appartenance et un sentiment de soutien (Goyette et Martineau, 2020). La littérature montre que plusieurs enseignant.es ressentent un manque de réalisation professionnelle (Couturier et Hurteau, 2018) ainsi qu'un sentiment d'insuffisance professionnelle (Janosz, 2014). Un groupe de parole est organisé en 2019 par Catherine Mamphrin où des enseignant.es discutent de difficultés vécues au travail. Les résultats analysés montrent que le partage sans jugement est bénéfique parce qu'il permet aux enseignant.es interrogé.es de ressentir du soutien, ce qui influence positivement leur bien-être (Mamphrin, 2019).

CADRE CONCEPTUEL

Avant de présenter la méthodologie de cet article ainsi que les résultats recueillis, il importe de définir certains concepts permettant une meilleure compréhension du questionnaire et de l'analyse des résultats. Les concepts à définir sont l'épuisement professionnel, les besoins des élèves, le bien-être en éducation, la psychopédagogie du bien-être ainsi que la bienveillance en enseignement.

L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL

L'épuisement professionnel est un niveau d'épuisement qu'on observe chez un.e professionnel.le et qui se divise en trois dimensions. La première est l'épuisement émotionnel qui correspond à un manque d'énergie, au sentiment que les ressources émotionnelles sont épuisées, à une démotivation pour son travail (Truchot, 2016). La deuxième est le cynisme ou le développement d'attitudes impersonnelles, détachées, négatives, envers les personnes dont on s'occupe (Truchot, 2016). La troisième est le manque de réalisation professionnelle, quand l'individu dévalorise son travail et ses compétences (Truchot, 2016). C'est un état d'épuisement qui rend le travail difficile, voire impossible. Nous en parlons pour désigner le risque de burn-out au sein de la profession enseignante.

LES BESOINS DES ÉLÈVES

Les élèves du secondaire ont trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance (Leroy et al., 2013). Le besoin de compétence réfère à la capacité d'utiliser ses capacités de manière efficace, de voir que l'action réalisée est pertinente. L'autonomie est le besoin de se sentir aux commandes de ses actions, de ne pas être un simple pion. L'appartenance est le besoin de se sentir connecté à un groupe social (Leroy et al., 2013). Lorsque comblés, ces trois besoins permettent de favoriser la motivation des élèves en classe ainsi que de bonifier la relation enseignant.e-élève (Dobrica, 2015; Stephanou et Oikonomou, 2018).

LE BIEN-ÊTRE EN ÉDUCATION

Le bien-être en éducation est un concept avec de nombreuses définitions. L'OECD le définit comme un concept sous-divisé en quatre branches: le bien-être physique et mental, cognitif, subjectif ainsi que social (Viac et Fraser, 2020, p. 4). Dans cet article, nous nous intéressons particulièrement à la définition de Goyette (Goyette, 2022, p.1): le bien-être en enseignement se trouve dans la recherche de sens de la profession. On peut retrouver cinq éléments principaux autour de cette théorie: les émotions positives, les relations positives, l'engagement professionnel, le sentiment de compétence et la passion (Goyette, 2022, p.1).

LA PSYCHOPÉDAGOGIE DU BIEN-ÊTRE

La psychopédagogie du bien-être est un nouveau champ proposé aux sciences de l'éducation qui intègre la psychologie positive et la pédagogie (Goyette, 2022). Ce champ d'étude se concentre sur trois sphères: le développement du bien-être chez les enseignant.es et les apprenant.es, l'épanouissement de soi ainsi que le fonctionnement optimal chez les apprenant.es (Goyette, 2022). C'est une approche centrée sur les individus qui montre les bénéfices à l'enseignement lorsqu'on agit avec bienveillance. Pour bien l'expérimenter, il faut d'abord entamer une introspection sur ses pratiques en classe et accepter que l'on puisse s'améliorer. Il s'agit de l'approche éducative au cœur de cet article.



LA BIENVEILLANCE EN ENSEIGNEMENT

La bienveillance agit en tant que vertu consistant à faire de bonnes actions pour autrui ainsi qu'aider et prendre soin des autres (Goyette, 2014). En enseignement, il s'agit d'avoir comme destinataires de cette vertu ses élèves, ses collègues ainsi que soi. Par exemple, la littérature mentionne qu'adopter une approche misant sur les forces des apprenant.es durant les cours, de les nommer et de leur faire réaliser qu'ils.elles ont la capacité de réussir permettrait d'encourager la persévérance (Goyette, 2022). Il faut également être conscient de ses forces et faiblesses, car la connaissance de soi est le premier pas pour être bienveillant.e envers autrui.

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à la question « comment intégrer des pratiques bienveillantes envers soi et les élèves? », nous avons envoyé des questionnaires à des enseignant.es de la province de Québec. Ces questionnaires ont pour but d'établir si les enseignant.es utilisent des procédés de bienveillance et comment cela impacte leur expérience de travail. Un appel à répondre à ce questionnaire, expliquant sa visée et son cadre académique, a été lancé sur des groupes et conversations Facebook d'enseignant.es. Il y a deux questionnaires par enseignant.e. Le premier questionnaire est destiné à l'enseignant.e. Le deuxième aux élèves. Une fois qu'un.e enseignant.e accepte de répondre au questionnaire, nous envoyons par courriel deux fichiers : le questionnaire réservé à l'enseignant.e et celui des élèves.

Le questionnaire des enseignant.es (annexe 1) a comme objectif de sonder l'utilisation de procédés bienveillants envers soi et envers les élèves ainsi que d'évaluer le niveau d'épuisement professionnel. Il y a 14 questions à choix de réponse, cinq questions à choix multiples et de quatre questions à développement (court ou moyen). Il peut être répondu en moins de dix minutes. Chaque enseignant.e reçoit un numéro (un à cinq) qui servira à identifier les élèves de son groupe dans le deuxième questionnaire.

L'enseignant.e partage le lien du deuxième questionnaire aux élèves (annexe 2), mais n'a pas accès aux réponses. Ce questionnaire de dix questions (six à choix de réponse, quatre à court ou moyen développement) peut être répondu en moins de dix minutes. Il évalue les performances académiques des élèves, mais surtout si les besoins des élèves sont remplis. Il a aussi pour but d'évaluer la relation enseignant.e-élève.

Une fois que les questionnaires établissent la nature et la présence (ou l'absence) de procédés de bienveillance, nous analyserons l'impact de ces procédés et les différents moyens utilisés pour les intégrer. Jamais nous ne demandons clairement dans les questionnaires aux enseignant.es s'ils.elles intègrent des procédés de bien-être dans leur enseignement et leur vie. Les questions servent à montrer comment ces procédés sont intégrés dans le quotidien des enseignant.es.

RÉSULTATS

Au total, nous avons 66 réponses à nos questionnaires. Cinq enseignant.es et 61 élèves (réparti.es dans les classes des cinq enseignant.es) constituent notre échantillon qui permettra d'évaluer comment intégrer des techniques bienveillantes pour soi et pour les élèves. Les enseignant.es interrogé.es ont tou.tes plus de cinq ans d'expérience dans le domaine comme le montre



la «figure 1». Deux enseignants entrent dans la catégorie « 5 à 10 ans, c'est pourquoi il n'y a que quatre catégories ». Aussi, aucun.e enseignant.e interrogé.e n'enseigne la même matière voire « figure 2 ». Pour continuer le profil des enseignant.es, trois enseignant.es enseignent à la 5^e secondaire puis un en 2^e, 3^e et 4^e secondaire. Les enseignant.es peuvent cocher plus d'une catégorie, c'est pour cette raison que le résultat arrive à six et non cinq. Enfin, sur cinq enseignant.es, trois enseignent au parcours régulier (Monde et Passion dans une école en particulier) et les deux autres au programme d'éducation internationale (PEI).

Depuis combien de temps enseignez-vous?

5 réponses

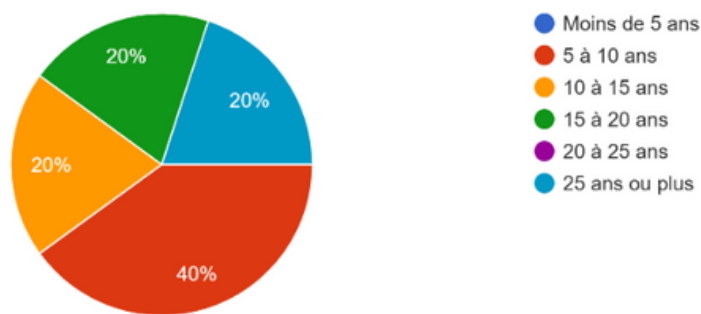


FIGURE 1 : ANCIENNETÉ DES ENSEIGNANT.ES INTERROGÉS.ES

Quelle(s) matière(s) enseignez-vous?

5 réponses

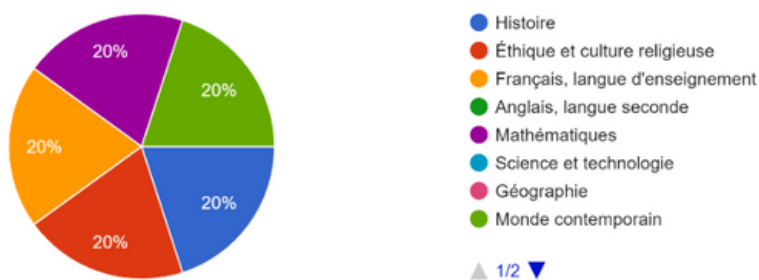


FIGURE 2 : MATIÈRE ENSEIGNÉE

Avant de questionner les enseignant.es sur les méthodes de bien-être intégrées dans leur vie, nous les avons interrogés par rapport à leur attitude face aux élèves. Nous voyons que quatre des cinq enseignant.es questionné.es affirment penser à leurs élèves dans la préparation d'activités d'apprentissage (voir « figure 3 »). Il était pertinent de leur demander comment les élèves inspirent la préparation de leurs activités (voir « figure 4 »). Les choix présentés dans la figure 4 sont une référence aux besoins des élèves (Leroy et al., 2013), plus précisément le besoin d'appartenance (créer des activités significatives, utiliser leur nom), ainsi que le besoin d'autonomie (liberté de choisir la forme du travail). Ainsi, 80% d'entre eux.elles montrent ici une utilisation de technique pédagogique qui favorise le bien-être : le fonctionnement optimal des apprenant.es par grâce à une satisfaction de ses besoins psychologiques (Goyette, 2022). Une autre technique favorisant le besoin de compétence est de nommer les élèves dans la classe pour répondre à des questions, dans le but de leur montrer qu'ils.elles ont les connaissances nécessaires. Quatre enseignant.es sur cinq interrogent des élèves si personne ne répond et un enseignant interpelle directement des élèves.

la «figure 1». Deux enseignants entrent dans la catégorie « 5 à 10 ans, c'est pourquoi il n'y a que quatre catégories ». Aussi, aucun.e enseignant.e interrogé.e n'enseigne la même matière voire « figure 2 ». Pour continuer le profil des enseignant.es, trois enseignant.es enseignent à la 5^e secondaire puis un en 2^e, 3^e et 4^e secondaire. Les enseignant.es peuvent cocher plus d'une catégorie, c'est pour cette raison que le résultat arrive à six et non cinq. Enfin, sur cinq enseignant.es, trois enseignent au parcours régulier (Monde et Passion dans une école en particulier) et les deux autres au programme d'éducation internationale (PEI).

Préparez-vous vos cours en pensant aux intérêts de vos élèves?
5 réponses

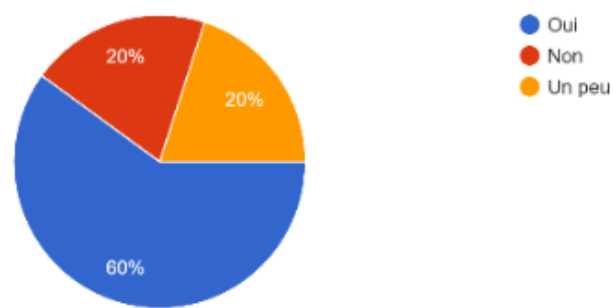


FIGURE 3 : LES ENSEIGNANT.ES PENSENT AUX INTÉRÊTS DES ÉLÈVES

Si oui, que faites-vous?
5 réponses

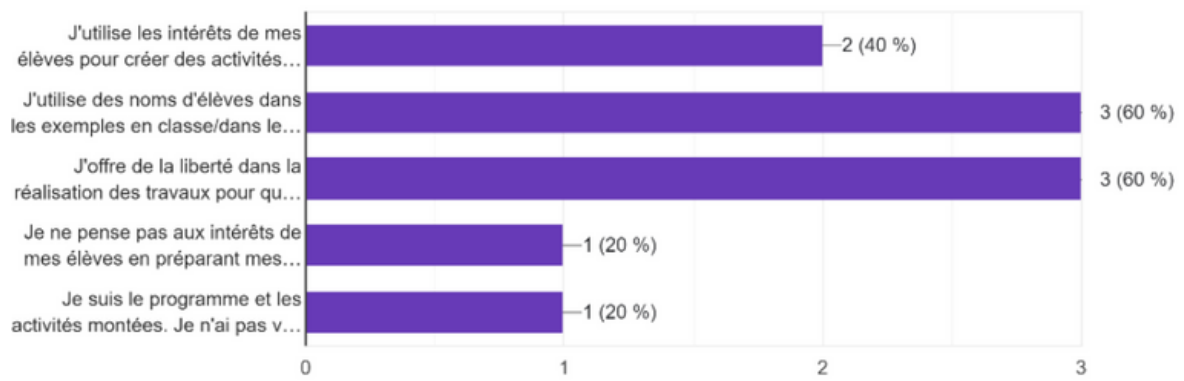


FIGURE 4 : COMMENT LES ENSEIGNANT.ES PENSENT AUX INTÉRÊTS

Ensuite, nous nous interrogeons sur le bien-être personnel des enseignant.es. L'amour de la profession divise les enseignant.es de l'étude (40% n'aiment plus la profession et 60% continuent de l'aimer). Ce qui est plus intéressant est que 40% (enseignant.es no. 5 et 1) des personnes interrogées ne se sentent pas valorisées par la profession, 40% (enseignant.es no. 2 et 3) mentionne que oui et 20% (enseignant.e no. 4) pour un mélange des deux. Les raisons évoquées tournent autour de ce que la recherche mentionne. Épuisement professionnel (Truchot, 2016) et surcharge administrative (Viac et Fraser, 2020) sont les principales raisons d'un manque de valorisation et d'amour de la profession alors que c'est l'accomplissement personnel (Goyette, 2022) qui motive les enseignants qui aiment toujours la profession. Les facteurs de motivations des enseignant.es dans leur travail sont les élèves et les relations significatives avec leurs collègues (voir « figure 5 » et « figure 6 ») (Goyette, 2022). Cette capacité est un élément primordial du bien-être (Goyette, 2022).

Est-ce qu'interagir avec vos élèves a un effet positif ou négatif sur vous?

5 réponses

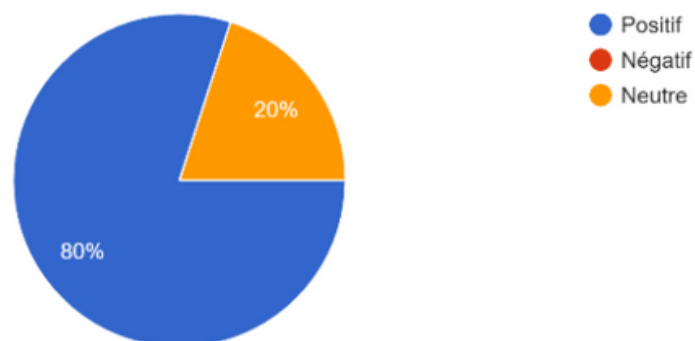


FIGURE 5 : L'INTERACTION AVEC LES ÉLÈVES

Participez-vous à d'autres activités avec vos collègues?

5 réponses

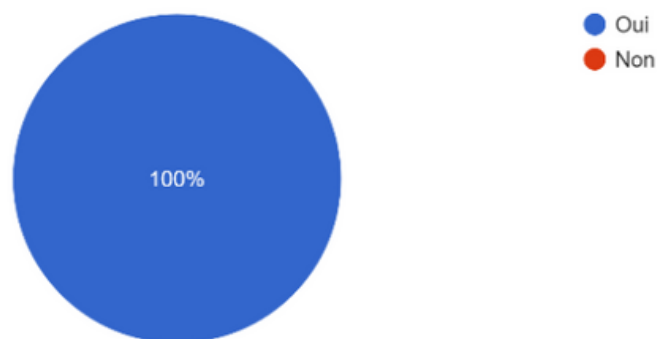


FIGURE 6 : L'INTERACTION AVEC LES COLLÈGUES

Finalement, les élèves relèvent également des moyens qui influencent leur bien-être. Les élèves de l'enseignant.e no. 2 relèvent ressentir que leur enseignant.e les traite comme des adultes, augmentant leur motivation (besoin de compétence et d'autonomie). Au contraire, les élèves de l'enseignante no. 5, qui ressent de l'épuisement professionnel, voient une baisse de leur bonheur dans la classe de leur enseignante, ce qui est directement lié une baisse de la patience de l'enseignante (Leroy et al., 2013).





CONCLUSION

En conclusion, il est possible de supposer que l'intégration de pratiques bienveillantes envers soi et les élèves peut favoriser l'environnement. Cependant, les enseignant.es doivent composer avec de la surcharge administrative et la diversification de leur tâche d'enseignement, ce qui précipitent des symptômes d'épuisement professionnel. Ce que la recherche en éducation montre c'est qu'il est possible de contrer cet épuisement professionnel, ou du moins en réduire l'importance et les dégâts, si on met en œuvre des techniques de psychopédagogie encourageant le bien-être. Les chercheurs préconisant cette approche expliquent qu'elle encourage une meilleure santé mentale chez les enseignant.es, ce qui encourage un meilleur climat de classe.

L'analyse des réponses à notre questionnaire nous montrent qu'il y a de nombreuses méthodes permettant l'intégration de principes de bien-être. Pour les enseignant.es, il s'agit de favoriser les relations positives au milieu de travail, que ce soit avec des élèves ou avec des collègues. Ces relations rendent le travail plus humain et lui donne un sens. Pour les élèves, c'est en favorisant leurs besoins psychologiques (traitement comme des personnes plus matures, encouragements) qui permettent d'augmenter leur bien-être et qui favorise un climat de classe plus heureux. Cette approche pédagogique en est encore à ses débuts, mais dans le contexte de crise du monde enseignant, elle mérite plus d'attention.

REPENSER L'ÉVALUATION

2023



UNIVERSITÉ
LAVAL



P. 471 - 477

Stéphanie Gervais

L'évaluation en mathématiques : un problème à résoudre ?

P. 478 - 485

Donovan Morissette

Apprendre au contact des pairs : mode d'emploi

P. 486 - 493

Anne-Marie Nappert

«Est-ce que ça compte ? »

Les pratiques évaluatives qui favorisent une perception positive des apprentissages

P. 494 - 500

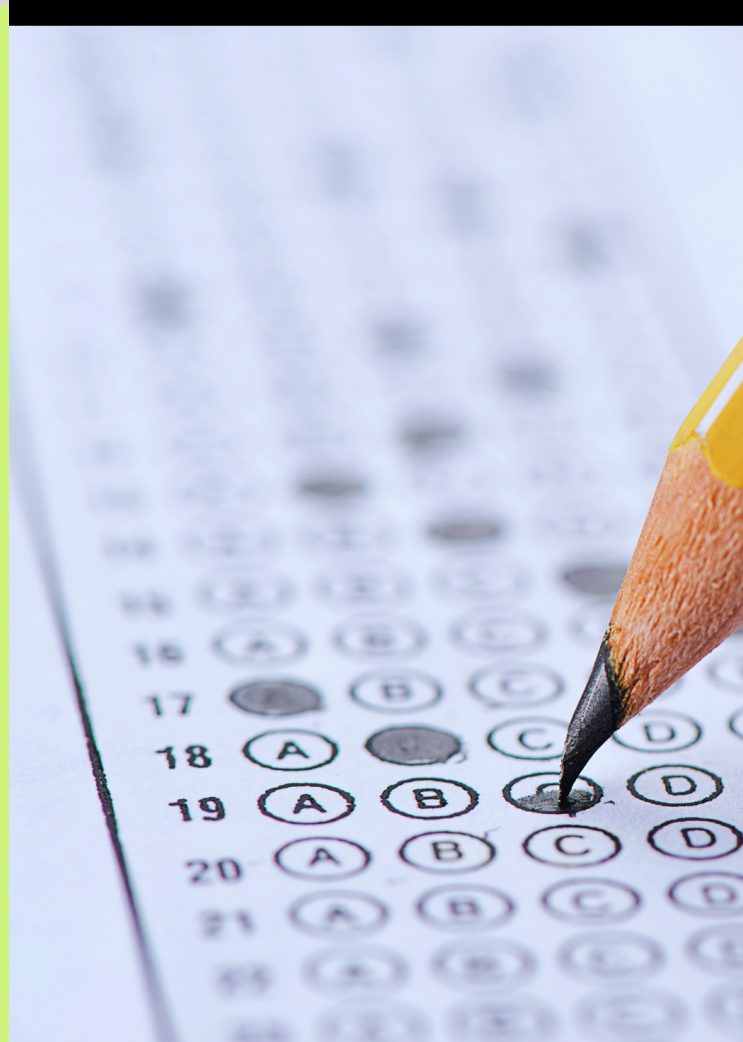
Elianne Morin

L'évaluation normative, qu'en pensent les élèves ?

P. 501 - 508

Camille Plouffe

Le pire cauchemar des élèves : l'évaluation de la communication orale





L'évaluation en mathématiques : un problème à résoudre ?

INTRODUISONS LE SUJET

Depuis quelques années déjà, je m'intéresse au sujet de l'évaluation en mathématiques. En effet, il y a deux ans, j'ai obtenu un contrat en mathématiques dans une école où le sujet commençait à être abordé davantage. J'ai également fait mon quatrième stage dans cette école et l'évaluation était un sujet de discussion dans toutes les matières. La direction et les enseignant(e)s veulent faire évoluer les approches qui sont présentement utilisées. Lorsque j'aurai terminé mon baccalauréat, mon objectif est de débiter ma carrière dans cette école, il est donc primordial pour moi de suivre leur cheminement quant à l'évaluation. De plus, il peut être difficile d'utiliser différentes méthodes d'évaluation en mathématiques en raison de la nécessité pour l'élève de détailler ses démarches afin de démontrer sa compréhension. Ainsi, il me semble intéressant de m'informer sur les différentes façons que les enseignant(e)s évaluent leurs élèves de manière à savoir si certaines de ces approches pourraient m'être utiles dans ma propre carrière. Par ailleurs, j'ai constaté, lors de mon quatrième stage, que ce ne sont pas tous les élèves qui peuvent facilement réussir ou bien performer lors d'une évaluation typique papier et crayon. En effet, j'ai eu l'occasion d'enseigner dans un parcours à l'emploi. Dans ce type de programme, les élèves ont souvent vécu plusieurs échecs scolaires et ils ont besoin que leur enseignant(e) trouve des manières différentes d'enseigner et, par conséquent, d'évaluer. Il semble que certains élèves, autant dans les parcours réguliers que les parcours en adaptation scolaire, peuvent avoir de la difficulté à bien démontrer leurs compétences sur papier. En effet, pour nommer que quelques raisons, le stress, l'anxiété et les difficultés en lecture peuvent faire en sorte qu'un(e) élève ne soit pas en mesure de montrer son savoir-faire sur papier. Mon but étant de favoriser la réussite de tous les élèves, je veux trouver différentes approches à utiliser en matière d'évaluation pour que tous les élèves aient une chance de réussir leur cours de mathématiques.

POURQUOI S'INTÉRESSER À L'ÉVALUATION EN MATHÉMATIQUES ?

Il est très difficile pour un(e) enseignant(e) de s'assurer de la compétence d'un(e) élève à partir d'une évaluation faite en classe et ce, peu importe le moyen choisi pour effectuer l'évaluation. En effet, Bernard Rey de l'Université de Bruxelles explique en quoi il y a des lacunes fondamentales avec l'évaluation. Il indique que la difficulté pour l'enseignant(e) est de savoir si ce qui a été enseigné a réellement été compris, car une réussite ponctuelle n'est pas suffisante pour déterminer si l'élève a la compétence nécessaire pour réaliser une tâche demandée, la réussite peut être le résultat des conditions dans lesquelles l'élève se trouve ou tout simplement du hasard (Rey, 2015).



Les enseignant(e)s doivent également apprendre à jongler avec les besoins et les caractéristiques individuelles de chaque élève, d'où l'importance d'une pédagogie différenciée (Connac, 2021). Celle-ci fait référence à une pédagogie où il y a une souplesse dans les méthodes d'enseignement et où les élèves sont en mesure de travailler à différents rythmes d'apprentissage afin de s'approprier les concepts abordés en classe (Forget, 2017). Conséquemment, la différenciation pédagogique est fortement encouragée dans le but de permettre à tous les élèves de progresser dans leurs apprentissages scolaires. Il serait d'autant plus important d'appliquer l'évaluation différenciée. Il s'agit d'une forme d'évaluation qui prend en compte les caractéristiques individuelles des élèves en apportant une flexibilité quant aux concepts évalués, par exemple, en modifiant les modalités d'évaluation, afin de s'assurer de donner une chance égale à tous et à toutes de réussir (Dubois, 2016).

De plus, il est pertinent de réfléchir aux méthodes d'évaluation utilisées présentement en classe en raison de l'anxiété et du stress qu'elles peuvent causer aux élèves. En effet, les périodes d'évaluations peuvent être très anxiogènes pour les élèves. Il se peut donc qu'un(e) élève trop anxieux(se) ne soit pas en mesure d'effectuer l'évaluation au meilleur de ses capacités (Zouggari, 2019).

Après mes recherches sur le sujet d'évaluation, il me paraît essentiel de me questionner quant aux manières que les enseignant(e)s devraient évaluer leurs élèves dans le but de s'assurer de leurs compétences dans une matière scolaire. D'où ma question de recherche qui est la suivante : *Quelles approches alternatives permettent d'évaluer les compétences des élèves en mathématiques ?* Le but est de trouver des méthodes d'évaluation différentes de l'approche traditionnelle consistant en un examen papier et crayon d'une durée limitée.

LES CONCEPTS CLÉS

L'évaluation est un outil utilisé pour mesurer la progression des élèves dans leurs apprentissages scolaires. Dans le cadre d'évaluation des apprentissages du programme de formation de l'école québécoise, il est précisé que d'évaluer les élèves permet de mesurer leurs progrès scolaires tout en permettant de confirmer s'ils ont atteint les objectifs prédéterminés qui leur permettent d'accéder à l'étape suivante dans leur cheminement scolaire (MEES, 2011).

Afin d'éviter une confusion entre les connaissances et les compétences des élèves lors de la lecture du présent article, il est primordial de distinguer les deux concepts. La progression des apprentissages du programme de formation de l'école québécoise précise que la notion de compétence renvoie à l'intégration de différents concepts et au réinvestissement des connaissances dans le but de résoudre des problèmes qui sortent d'une simple application répétitive (MEES, 2016). Par conséquent, les connaissances peuvent se comparer à des savoirs tandis que les compétences font référence au réinvestissement de ces savoirs dans différents contextes (MEES, 2016).

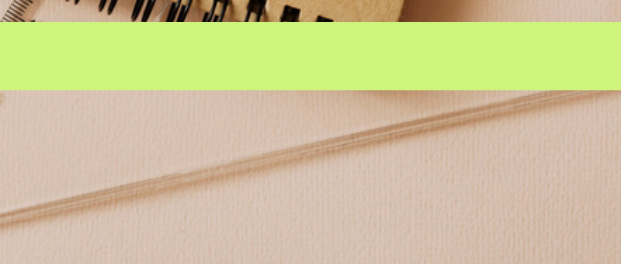
$$a^2 + b^2 = c^2$$

Il est également essentiel d'aborder ce qu'est l'approche traditionnelle puisqu'il est question, dans cet article, de trouver des méthodes alternatives à cette dernière. L'approche traditionnelle fait donc référence à l'évaluation du type examen papier et crayon qui est régulièrement utilisée par les enseignant(e)s pour évaluer les compétences des élèves en mathématiques. Il faut également distinguer deux formes d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. L'évaluation formative n'est pas calculée dans le résultat officiel de l'élève et cette forme d'évaluation est utilisée seulement si les enseignant(e)s le désirent, car elle permet de valider la compréhension des élèves tout en permettant aux enseignant(e)s d'ajuster leurs cours selon les apprentissages des élèves (Boissard, 2016). Pour ce qui est de l'évaluation sommative, elle est utilisée pour noter l'élève et donc, déterminer s'il ou elle est en réussite lors d'une certaine épreuve (Boissard, 2016).

COMMENT FAIRE POUR OBTENIR DES RÉPONSES ?

Dans le but d'obtenir les opinions d'enseignant(e)s, j'ai d'abord publié un sondage sous forme d'un *Google Forms* sur la page Facebook *Les maths autrement*. Ce sondage de 24 questions demandait aux enseignant(e)s interrogé(e)s leurs opinions sur différentes méthodes d'évaluation quant à leurs avantages et à leurs inconvénients selon leur expérience en classe. Un espace était également alloué pour nommer d'autres méthodes qui ne faisaient pas parties du sondage. J'ai également envoyé ce sondage aux enseignant(e)s de mathématiques de l'école secondaire où j'ai effectué mon quatrième stage. Au total, 46 enseignant(e)s au travers du Québec ont répondu. Pour ce qui est de l'analyse des résultats, j'ai comptabilisé les différentes opinions qualitativement et quantitativement dans le but d'obtenir des données pouvant m'être utile pour répondre à ma question initiale. J'ai donc été en mesure de vérifier l'utilité de différentes méthodes d'évaluation à partir des opinions des enseignant(e)s interrogé(e)s. De cette manière, il m'a été possible de vérifier quelles approches étaient réellement utilisées en classe par les enseignant(e)s en plus de récolter de l'information sur leur popularité et leur utilité quant à l'évaluation des compétences des élèves. De plus, j'ai été en mesure d'observer le nombre d'enseignant(e)s qui sortent de l'évaluation traditionnelle pour évaluer leurs élèves et le nombre d'enseignant(e)s qui ont une ouverture à faire des changements dans leurs méthodes actuelles.





CE QU'ON PEUT EN RETENIR

Il est important d'analyser l'évaluation traditionnelle avant de procéder aux résultats concernant ses approches alternatives pour l'évaluation des compétences en mathématiques. Après le sondage effectué auprès de 46 enseignant(e)s, il paraît évident que le type d'examen qui demande à l'élève de répondre à des questions mathématiques dans un temps d'exécution limité est toujours bien présent dans les classes. En effet, seulement un(e) enseignant(e) a indiqué ne pas utiliser cette forme d'évaluation. Durant le sondage, les participant(e)s devaient noter sur une échelle de 1 à 10 l'efficacité des méthodes utilisées pour évaluer la compétence des élèves (1 étant inefficace et 10 étant très efficace). Les examens traditionnels ont obtenu une moyenne de 7 sur 10. Conséquemment, les enseignant(e)s interrogé(e)s pensent, en moyenne, que cette méthode d'évaluation est assez efficace pour observer les compétences des élèves. Il est possible d'attribuer cette note au fait que l'enseignant(e) peut voir et valider la démarche mathématique que l'élève a fait sur papier. Cependant, il est intéressant de se demander pourquoi elle n'obtient pas la note de 10 sur 10. Lors du sondage, 37 enseignant(e)s ont répondu qu'il était possible qu'un(e) élève soit tout simplement incapable de montrer sa compétence sur papier malgré qu'il ou elle comprenne très bien les notions. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette incapacité à montrer son savoir-faire sur papier. Les enseignant(e)s interrogé(e)s ont mentionné principalement l'anxiété, le stress, l'incompréhension ou la mauvaise interprétation de la question, les difficultés en lecture, la difficulté de transmettre les notions sur papier et certains troubles d'apprentissage, comme la dyslexie et la dysorthographe. En bref, cette méthode traditionnelle n'est pas à proscrire puisqu'elle est tout de même efficace pour l'évaluation des compétences, mais il semble intéressant de l'adapter aux besoins des élèves afin de diminuer les effets de ses inconvénients.

Pour ce qui est des approches alternatives à l'examen traditionnel, il a été possible d'observer une ouverture de la part des enseignant(e)s interrogé(e)s à essayer de nouvelles méthodes en raison des 45 réponses positives à cette question du sondage. De plus, 38 répondant(e)s ont indiqué déjà utiliser des approches différentes que l'évaluation traditionnelle, tel que l'observation pour n'en nommer qu'une. Malgré l'absence de cette méthode dans le sondage, sept enseignant(e)s utilisent les observations en classe ou en récupération comme moyen d'évaluation. Selon les participant(e)s, cette technique est utile pour renforcer le jugement professionnel, car cette méthode peut permettre à un(e) élève qui a moins bien performé lors d'une évaluation écrite d'avoir un résultat qui reflète mieux ses capacités. Conséquemment, les observations sont utiles lorsqu'elles sont combinées à d'autres types d'évaluation puisqu'elles permettent d'avoir un meilleur jugement professionnel sur la compétence de l'élève (Baribeau, 2015, 20-21).

Dans le tableau 1, il est possible d'observer les différentes méthodes d'évaluation qu'utilisent les enseignant(e)s. Les résultats présentés dans ce tableau indiquent la note moyenne d'efficacité attribuée par les participant(e)s du sondage.

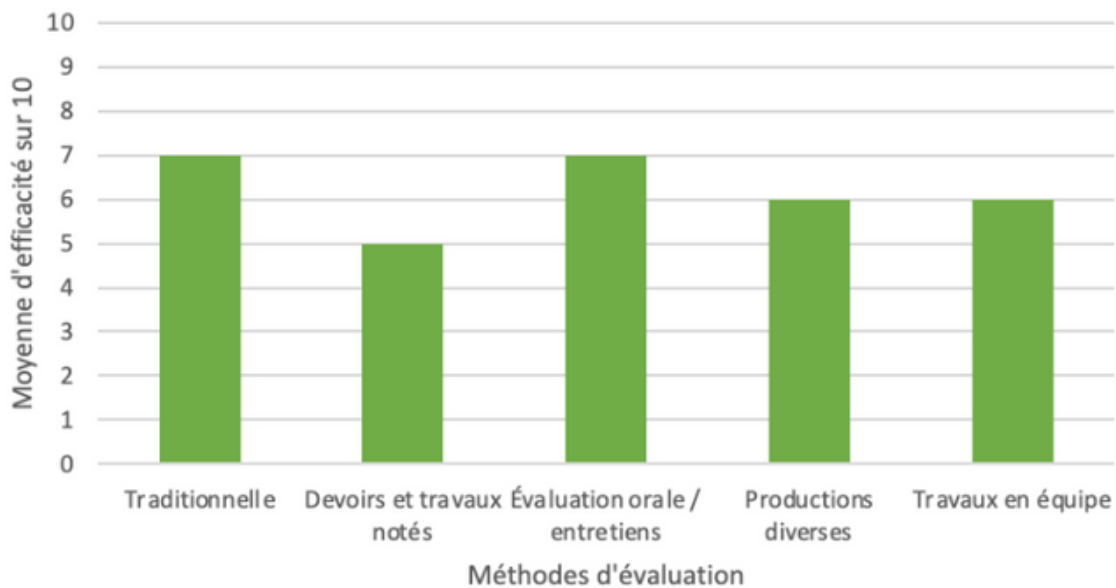


TABLEAU 1 – DIFFÉRENTES APPROCHES ET LEUR EFFICACITÉ POUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN MATHÉMATIQUES

Pour les devoirs et les travaux notés, les enseignant(e)s ont été en mesure d'énumérer plusieurs avantages et inconvénients de cette méthode. Parmi les avantages, la réduction du stress et de l'anxiété ainsi qu'une gestion de temps plus facile ont été nommés à plusieurs reprises. La possibilité de demander un travail innovant et plus difficile a aussi été soulevée. Pour ce qui est des inconvénients, la tricherie et la possibilité d'une aide externe ont été indiquées en très grande majorité. Les enseignant(e)s ont aussi mentionné que les élèves n'ont pas tous et toutes le même support à la maison et que plusieurs élèves ont des responsabilités familiales, ont un emploi ou ont des entraînements sportifs, par exemple, en soirée. Ainsi, les devoirs ne donnent pas une chance équitable à tous les élèves de réussir. Quelques enseignant(e)s ont également indiqué que ce type d'évaluation devrait être utilisé de manière formative au lieu d'être sommative. Avec la note de 5 sur 10 concernant l'efficacité de cette méthode, on peut conclure que ce n'est pas la méthode à privilégier pour évaluer les compétences des élèves.

Concernant l'évaluation orale et les entretiens avec les élèves, les enseignant(e)s ont indiqué que ce type d'évaluation est autant efficace que les examens traditionnels. Selon les participant(e)s, les avantages de cette méthode sont nombreux. D'abord, cette approche permet de varier les traces d'évaluation, ce qui permet aux élèves qui ont plus de difficulté à l'écrit d'avoir une meilleure chance de réussir. De plus, elle permet de valider facilement la compréhension des élèves et de comprendre leur raisonnement tout en permettant à l'enseignant(e) de vérifier certains éléments précis. Ce type d'évaluation permet à l'élève de demander une reformulation de la question et, donc l'enseignant(e) peut s'assurer que l'élève a bien compris. Cela enlève les facteurs qui peuvent faire en sorte que l'élève ne soit pas capable de montrer sa compétence sur papier, comme la mauvaise interprétation des questions. L'élève dispose également d'une opportunité de se réajuster et de recommencer son raisonnement au besoin. De plus, l'enseignant(e) a l'occasion de donner des rétroactions directement après l'entretien avec l'élève, ce qui lui permet de pouvoir s'améliorer rapidement, car il sait sur quoi il doit travailler. Le plus grand inconvénient ayant été soulevé est le temps nécessaire pour l'effectuer. L'enseignant(e)

doit se prévoir suffisamment de temps pour passer les élèves tout en prévoyant une activité pour occuper le restant de la classe pendant les entretiens. De plus, cette méthode nécessite souvent un autre adulte dans la classe pour pouvoir surveiller les élèves pendant que l'enseignant(e) effectue les entretiens, car sans un autre responsable, la gestion de classe devient difficile. Ensuite, plusieurs participant(e)s ont indiqué qu'il pouvait être difficile d'évaluer les élèves d'une manière objective, car il n'est pas évident d'apporter la même aide à tous les élèves lors des entretiens. Finalement, un raisonnement oral peut être plus difficile à effectuer pour les élèves lorsqu'il s'agit de démarches mathématiques, ce qui peut nuire à leur réussite. Cependant, certain(e)s enseignant(e)s ont mentionné qu'il serait intéressant d'utiliser cette approche pour clarifier son jugement sur des élèves qui échouent ou qui sont très près d'échouer.

Les productions diverses regroupent tous les projets, les créations de schéma et de diagrammes explicatifs, les activités Desmos, les vidéos explicatives, etc. Pour ce qui est des avantages de cette approche, la majorité des enseignant(e)s interrogé(e)s s'entendent sur les aspects intéressants et motivants d'une telle tâche pour l'élève. En effet, ce type d'évaluation permet à l'élève d'avoir plus de liberté quant à la production de son travail, ce qui lui permet d'utiliser sa créativité. Ainsi, nous pouvons croire que cette approche permet un meilleur engagement de la part de certains élèves. Cette méthode permet également à l'enseignant de demander un travail plus difficile et qui demande un approfondissement des connaissances. L'inconvénient principal est qu'il est difficile d'évaluer la compréhension de l'élève. En effet, ce type de travail peut facilement être effectué en apprenant un texte, en reproduisant des formules ou en ayant une aide externe. De plus, ce type de tâche nécessite beaucoup de temps de correction pour l'enseignant(e) en plus de lui rajouter la gestion de la remise des travaux. Cependant, cette approche se combine bien avec les entretiens afin de valider la compréhension des élèves. Aussi, il a été mentionné par un(e) enseignant(e) que cette approche s'utilise bien en révision afin de permettre à l'élève de constater où il ou elle est rendu(e) dans son apprentissage. Il pourrait donc être intéressant d'utiliser ce type de travail de manière formative afin de permettre aux élèves de réviser d'une manière stimulante.

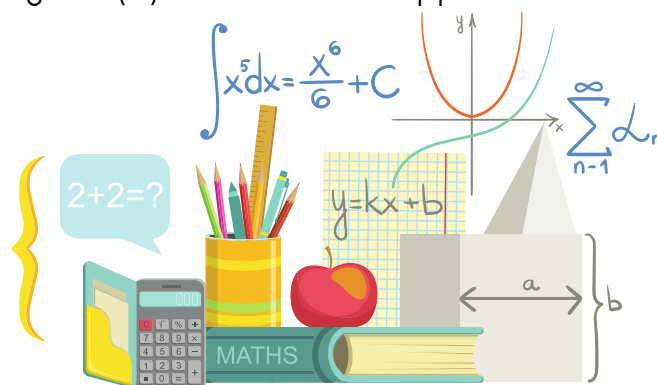
Ensuite, les travaux en équipes peuvent également être un moyen pour évaluer les compétences des élèves. Un avantage de cette approche est qu'elle permet un échange de connaissances entre les élèves. En effet, les élèves peuvent se questionner davantage et c'est également une belle opportunité pour travailler la collaboration. Les élèves sont amenés à parfaire leur raisonnement puisqu'ils ou elles doivent être en mesure de le justifier à leur partenaire. De plus, les élèves aiment particulièrement le travail en équipe, car il augmente la motivation, l'engagement et le plaisir. Du côté des enseignant(e)s, il y a un grand avantage à utiliser cette méthode en raison de la plus petite quantité de correction. Aussi, les enseignant(e)s interrogé(e)s ont mentionné qu'il était intéressant de circuler afin de récolter des observations sur les élèves lors du travail en équipes. Un(e) enseignant(e) a indiqué que cette approche était pertinente afin qu'un(e) élève plus fort puisse consolider ses acquis en expliquant les notions à un(e) élève plus faible. Au même moment, l'élève plus faible a la possibilité d'avoir d'autres explications afin d'assurer sa compréhension. Les inconvénients ressemblent beaucoup à ceux des devoirs et des travaux notés. En effet, il est possible que ce ne soit pas tous les élèves de l'équipe qui contribuent équitablement et, donc il est difficile de s'assurer de la compétence d'un(e) élève. Cependant, il

serait possible d'effectuer des entretiens avec les membres de l'équipe après le travail afin d'avoir des commentaires sur le déroulement de la tâche. De plus, il peut être difficile de travailler en équipes pour certain(e)s élèves, comme les élèves autistes et les élèves anxieux ou plus réservés. Selon plusieurs enseignant(e)s interrogé(e)s, il serait pertinent que les élèves ne puissent pas choisir leur propre équipe afin d'avoir un meilleur contrôle sur le déroulement du travail. De manière générale, il semble possible de conclure que ce type d'évaluation devrait plutôt être formative, car elle ne permet pas aux enseignant(e)s d'avoir une vision claire de la compétence des élèves.

Finalement, après la démarche de questionnement auprès des enseignant(e)s, il est possible de conclure que la variété dans les types d'évaluation est la clé pour bien évaluer les compétences des élèves en mathématiques. En effet, il n'y a pas de méthode qui n'a aucun inconvénient et qui a une note de 10 sur 10 en termes d'efficacité. Par conséquent, il serait pertinent pour les enseignant(e)s de varier leurs approches afin d'évaluer les élèves de différentes manières. Cela fait en sorte qu'il est possible d'avoir un meilleur portrait de chacun des élèves. De cette manière, il est plus facile de porter son jugement professionnel afin d'attribuer une note qui reflète les capacités des élèves.

QUOI CONCLURE SUR LE SUJET ?

Afin de répondre à ma question initiale qui était : *Quelles approches alternatives permettent d'évaluer les compétences des élèves en mathématiques?*, une démarche de recherche et un sondage auprès de 46 enseignant(e)s ont été effectués. Il est possible de conclure qu'il n'y a pas une méthode d'évaluation qui permet, à elle seule, de valider la compétence d'un(e) élève. En effet, aucune des méthodes analysées ont obtenu une note moyenne d'efficacité de 10 sur 10 de la part des enseignant(e)s interrogé(e)s. La plus haute note moyenne est de 7 sur 10 et concerne les évaluations traditionnelles et les examens oraux. De plus, les enseignant(e)s ont mentionné que les travaux en équipes et les productions diverses seraient plus utiles comme évaluations formatives afin de donner une opportunité aux élèves de valider leur compréhension avant une évaluation sommative. Par conséquent, il semble possible de conclure que les enseignant(e)s devraient privilégier l'utilisation de différentes approches afin de donner une chance égale à tous les élèves de réussir et aussi afin de s'assurer d'avoir un portrait précis sur la compétence de chacun(e) des élèves. J'encourage donc tous et toutes les enseignant(e)s à diversifier leurs méthodes d'évaluation. Aussi, il me semble intéressant de faire la même recherche, mais auprès d'élèves afin de connaître leurs opinions sur les différentes méthodes d'évaluation en plus de savoir s'ils ou elles apprécient lorsque leurs enseignant(e)s sortent de l'approche traditionnelle pour les évaluer.





Apprendre au contact des pairs : mode d'emploi

L'évaluation, par son rôle et ses différentes modalités, est un sujet sur lequel se penchent les enseignants et enseignantes de tous les niveaux. Lors de mon 4e stage, j'ai tâché d'introduire mes élèves de 1re secondaire à l'évaluation formative par les pairs. À trois reprises, les élèves ont eu l'occasion, en grand groupe et en petites équipes, de commenter constructivement le travail de leurs camarades. Sur les trois activités, une seule m'a paru réussie. Les autres l'étaient moins en raison de rétroactions qui ne touchaient pas nécessairement ce sur quoi je voulais que les élèves portent leur attention.

Cet hiver, j'ai la chance d'enseigner à des élèves de 5e secondaire et, à la suite d'une expérience positive d'évaluation formative par les pairs, je me suis questionné sur les conditions nécessaires à la réussite de ce genre d'évaluation. Cet article présentera des conditions gagnantes qui permettront d'introduire l'évaluation formative par les pairs dans les classes. Les résultats présentés s'appuieront, en plus d'une recherche documentaire sur le sujet, sur la perception des élèves et les pratiques de mes collègues.

POURQUOI L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS ?

L'évaluation permet de suivre la progression des élèves et d'adapter notre enseignement en fonction de leurs forces et de leurs faiblesses. La régulation, c'est-à-dire le processus par lequel l'enseignant modifie son enseignement en fonction de ce qui est acquis ou non par les élèves, est au cœur de sa planification. Il doit toujours être en mesure de suivre la progression des apprentissages de ses apprenants. Cela passe, bien sûr, par l'évaluation formative ou sommative, mais aussi par des échanges avec les élèves ou par de simples regards confus de leur part après l'explication d'une nouvelle notion. Il doit, dès lors, réguler son propre enseignement en fonction des difficultés que peuvent rencontrer les élèves. Cependant, l'évaluation ne sert pas que

l'enseignant ; l'élève doit être en mesure de comprendre la rétroaction qu'il a reçue dans l'objectif qu'il puisse, un jour, lui-même s'autoévaluer et ajuster son travail pour progresser. L'objectif est que, à long terme et à l'aide des grilles d'évaluation, des consignes et des outils mis à sa disposition, il puisse évaluer la qualité de son travail, cerner ses forces et ses faiblesses (Allal, 2003). Certes, le travail de l'enseignant permet d'atteindre cet objectif et, en fonction de l'engagement de l'élève, la rétroaction lui permet de réguler ses apprentissages.



En plus du regard posé par l'enseignant sur son travail, celle d'un pair joue un rôle important dans l'apprentissage de l'élève, car l'interaction sociale est primordiale pour que l'élève intériorise des façons de faire qui lui permettront d'améliorer son niveau de maîtrise d'une compétence et en arriver à évaluer son propre travail (Allal, 2003). C'est pourquoi il n'est pas nécessaire d'évaluer de manière sommative l'évaluation par les pairs : c'est davantage un exercice formateur qu'un outil d'évaluation sommative. Ces évaluations formatives permettent aux élèves de réguler leurs apprentissages en contexte d'interactions sociales. De plus, l'évaluation par les pairs semble augmenter la motivation, l'autonomie et la responsabilisation des élèves (Kabore, 2021).

Ensuite, l'évaluation par les pairs est aussi encouragée par le ministère de l'Éducation qui y voit les avantages suivants (Ministère de l'Éducation, 2023) :

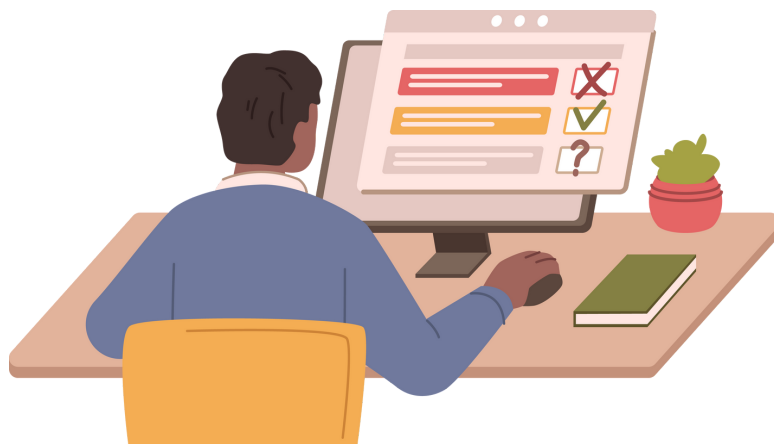
- Une meilleure compréhension des critères d'évaluation ;
- Un environnement propice à l'interaction et aux échanges constructifs ;
- La comparaison des points de vue des élèves avec ceux de leurs pairs ;
- Un retour sur les forces et les faiblesses des élèves ;

Il semble clair, dès lors, que l'évaluation formative par les pairs est une pratique qui vaut la peine d'être instaurée en classe. Cependant, il est nécessaire de se questionner sur les différentes modalités pour ce genre d'exercices. La question sur laquelle portera cet article professionnel est donc la suivante : comment favoriser la mise en œuvre de l'évaluation formative par les pairs en contexte d'écriture ? En plus de la motivation des élèves qui ne semble pas toujours au rendez-vous lorsque vient le temps d'écrire sans qu'il y ait une note qui compte sur le bulletin, il est parfois difficile de leur faire formuler une rétroaction pertinente et fondée.

MÉTHODOLOGIE

Étant présentement sous contrat, j'ai réalisé la collecte de mes données auprès de mes élèves de 5e secondaire à l'aide d'un court questionnaire qui les a amenés à réfléchir à une activité réalisée en classe.

Les élèves devaient écrire chacun un poème. Il n'y avait pas de contrainte au niveau de la forme du poème, mais il devait obligatoirement y avoir un titre, deux figures de style ainsi qu'une allitération ou une assonance. Les cinq critères de la compétence en écriture étaient évalués. Après la rédaction de leur texte en solitaire, les élèves devaient le partager avec trois collègues et ces derniers en faisaient la critique à l'aide de questions pour diriger leurs réflexions. Cette évaluation des pairs était, bien entendue, formative et le poème, bien qu'évaluer en vue du bulletin, avait avant tout pour intention d'introduire les élèves à l'écriture poétique.



Voici des exemples de questions auxquelles ils devaient répondre :

- Le vocabulaire est-il riche et précis ?
- La reprise de l'information, s'il y a lieu, est-elle efficace et juste ?
- Quelles images vous évoquent les figures de style ?
- Sont-elles pertinentes et en lien avec le sujet et le ton du poème ?
- Y a-t-il un jeu de sonorité efficace ?
- Les rimes sont-elles pauvres, suffisantes ou efficaces ?
- Le rythme du poème est-il brisé par de trop longs vers ?

À la suite de la réception des commentaires de leurs pairs, les élèves furent amenés à retravailler leur poème en vue de la remise. L'objectif du questionnaire soumis aux élèves était d'en connaître plus sur leurs perceptions à l'égard de ce genre d'activités. En effet, l'engagement des élèves est crucial dans un tel contexte et je voulais savoir si ceux-ci l'avaient été. Je voulais aussi connaître la nature des rétroactions reçues et l'impact sur leur texte. Parmi mes 80 élèves, j'ai eu un taux de participation de 46,25% (37 élèves).

De plus, j'ai interrogé cinq enseignants de français de mon département : deux enseignantes en 3^e secondaire, deux enseignants en 4^e secondaire et un enseignant en 5^e secondaire. Je cherchais à savoir, d'une part, s'ils incluaient dans leur pratique l'évaluation par les pairs et, d'autre part, les méthodes gagnantes pour en faciliter la mise en œuvre qu'ils ont développées à travers les années.

RÉSULTATS

LES ÉLÈVES

Pour les résultats du questionnaire remis aux élèves, il est important de mentionner, avant tout, que 64,9% des élèves avaient déjà participé à une activité d'évaluation par les pairs avant celle présentée en classe cette année. Ce n'était pas nouveau pour eux et cela a sans doute contribué à leur perception plutôt positive de l'activité. En effet, seulement 5,4% des élèves ont répondu que l'expérience n'était pas du tout agréable ou très peu et qu'ils n'ont pas pris l'exercice avec le sérieux attendu d'eux.

À la question concernant la pertinence des commentaires de leurs pairs, 5,4% des élèves n'ont rien vu de pertinent à l'égard des commentaires reçus. Cependant, lorsqu'on regarde si l'activité leur a permis d'améliorer leur poème, 10,8% d'entre eux affirment que non et 13,5% très peu. Il semble donc y avoir une légère distorsion entre la pertinence des commentaires et l'impact que ceux-ci ont eu sur leur écriture.

Voici des exemples de commentaires formulés par des élèves :

- Tu pourrais rajouter une rime ici qui rime avec ce mot-là. »
- « Certains mots que j'utilisais, ils m'ont aidé à trouver de meilleurs mots. »
- « De changer quelques mots qui auraient plus de sens. »
- « Tu pourrais ajouter une figure de style différente de celle que tu as déjà. »

De plus, à la fin du questionnaire, les élèves pouvaient suggérer des changements à apporter à une activité de coévaluation dans le futur. La grande majorité des commentaires étaient positifs et mentionnaient que l'activité était agréable et pertinente. Toutefois, certains ont émis des commentaires pertinents en lien avec la création des équipes. Voici quelques suggestions intéressantes :

- Plus de temps pour échanger avec d'autres équipes afin de permettre d'avoir un autre point de vue. »
- « Utiliser l'aide de mes camarades pendant mon travail et non après. »
- « Ne pas choisir les équipes, car on niaisait. »

Avec ces commentaires, on constate que certains élèves auraient préféré échanger avec d'autres élèves que ceux dans leur équipe. Un élève mentionne même que son équipe ne semblait pas du tout prendre le travail au sérieux. Cela indique sans doute que le mode avec lequel les équipes sont formées aura un impact sur la qualité du travail des élèves. Il sera question de la formation des équipes plus loin dans cet article.

LES ÉLÈVES

Comme on peut le constater dans le tableau 1, tous les enseignants pratiquent ou ont pratiqué la coévaluation en contexte formatif. Souvent, bien que le texte soit évalué, l'évaluation du pair, elle, ne l'est pas. Cependant, ce mode d'évaluation n'est que très peu mis de l'avant en classe, et ce, pour quelques raisons qui semblent récurrentes. Bien que la grande majorité des enseignants interrogés ont mentionné que l'exercice a bel et bien un impact sur la maîtrise de certaines notions de certains élèves, le manque de motivation et de rétroactions pertinentes semble freiner l'utilisation de l'évaluation par les pairs. Certains enseignants m'ont mentionné un manque de maturité de la part des élèves qui les empêche, à certains moments, de prendre l'activité au sérieux. Cette perception des enseignants semble être un réel frein à l'utilisation de ce type d'activité formative dans les classes (Kabore, 2021).

Qui n'a jamais entendu, de la bouche d'un élève, le fameux "est-ce que ça compte" ? Or, il est nécessaire, pour que l'activité se déroule convenablement, d'avoir en classe une certaine culture permettant aux élèves de comprendre l'activité et qu'elle ait un sens pour eux. Effectivement, pour que des activités de coévaluation fonctionnent bien en classe, les élèves doivent être au cœur de leurs apprentissages, doivent avoir l'impression d'être en contrôle de ceux-ci. Cela ne se fait pas en une journée. C'est pourquoi la récurrence de ce genre d'activité est primordiale pour qu'elle puisse fonctionner. De plus, l'évaluation par les pairs, parce qu'elle tend à augmenter le sentiment de contrôle des élèves et leur estime de soi, a tendance à engager les élèves dans leurs apprentissages (Sebba et al., 2008). Si un enseignant perçoit ses élèves comme étant désengagés lors de ces activités, c'est parce que les activités d'évaluation formative ne sont pas réalisées sur une base régulière ou qu'elle contraste avec une culture de classe où la rétroaction vient presque toujours de l'enseignant.

On constate aussi que certains enseignants préfèrent l'évaluation formative par les pairs lorsque vient le temps d'évaluer l'oral. La raison est que, en plus de s'entraider pour atteindre le meilleur exposé possible, cela contribue à diminuer l'anxiété des élèves.

Niveau enseigné	Utilisation en classe	Modalités	Perception du travail/de l'engagement des élèves	Impacts dans les résultats des élèves
3e secondaire (deux enseignantes travaillant en étroite collaboration)	2-3 fois par année	<ul style="list-style-type: none"> Faire le travail étape par étape avec les élèves. Liste de vérification Équipes formées par les élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> Ils sont capables, mais l'engagement est variable (en fonction de la maturité et de la motivation des élèves). 	<ul style="list-style-type: none"> Impact positif sur la majorité d'entre eux. En lisant les textes des autres élèves, ils comprennent mieux comment la théorie s'applique dans différents contextes.
4e secondaire	1-2 fois par année	<ul style="list-style-type: none"> Écriture d'un texte à partir de textes écrits au préalable. Liste de vérification Formation des équipes (un élève fort avec un élève en difficulté). 	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves forts aident les plus faibles. Les élèves sont motivés parce qu'ils s'améliorent. 	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves comprennent mieux la structure d'un texte et l'enchaînement des parties entre elles.
4e secondaire	Jamais (l'a fait par le passé)	<ul style="list-style-type: none"> Grille de correction (A B C D) Pour l'évaluation de l'oral (collaboration) 	<ul style="list-style-type: none"> Rétroaction dans les extrêmes Complaisance/trop sévère 	<ul style="list-style-type: none"> L'évaluation n'a pas vraiment d'impact sur les résultats des élèves. En contexte d'oral, cela leur permet de gérer ou diminuer leur anxiété.
5e secondaire	1-2 fois par année	<ul style="list-style-type: none"> Grille de correction (A B C D) Rétroactions à l'oral en équipes de deux 	<ul style="list-style-type: none"> Manque de motivation et de maturité pour effectuer la tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> Ne sert pas les élèves déjà en maîtrise. Les élèves faibles ne tiennent pas compte de la rétroaction de leurs pairs.

L'ensemble des enseignants que j'ai interrogés utilise, lors des activités d'évaluation formatives par les pairs, des grilles de correction, mais la forme de ces grilles varie d'un enseignant à un autre. En effet, certains enseignants préfèrent les grilles avec lesquelles les élèves peuvent juger de la qualité du travail de leurs pairs selon des critères A (excellent), B, C et D (à améliorer ou absent du texte). Ce type de grilles permet aux élèves de formuler une forme de rétroaction, mais celle-ci est guidée par l'enseignant. Sans cette aide de l'enseignant, les élèves risquent de formuler une rétroaction peu efficace, surtout au niveau des critères de correction 1 et 2, la situation de communication et la cohérence textuelle (Bourgeois, Laveault, 2015). Ils ont tendance à voir en premier les erreurs de grammaire et d'orthographe, ce qui n'est pas mal en soi, mais ce n'est pas toujours ce que les enseignants cherchent à leur faire comprendre. De plus, les élèves n'ont pas à émettre un commentaire original, mais à comprendre ce à quoi l'enseignant s'attend d'eux dans leurs textes et à voir les écarts potentiels entre le texte de leurs camarades et les attentes de l'enseignant.

Figure 1 :
Exemple de liste de vérification pour des élèves de 3^e secondaire

STRUCTURE DU TEXTE		
Je divise mon texte en paragraphes: Phase descriptive (1 paragraphe) / Phase explicative (plusieurs paragraphes) / Phase conclusive (1 paragraphe)	oui	non
J'ai au moins 3 organisateurs textuels que j'ai encadrés	oui	non
J'ai des enchaînements causes-conséquences d'au moins 3 éléments		
Je vérifie mes temps des verbes (système verbal) ▶ à souligner		
Ma phase descriptive est principalement à l'imparfait	oui	non
Ma phase explicative contient du passé simple et de l'imparfait	oui	non
Ma phase conclusive est au présent	oui	non
Je vérifie mon nombre de mots		
Phase descriptive : 50 à 75 mots		mots
Phase explicative : 220 à 250 mots		mots
Phase conclusive : 30 à 50 mots		mots
total : minimum de 300 mots et maximum de 400		mots

LA GRAMMAIRE ET LA PONCTUATION		
J'ai isolé les C de P qui sont au début et au milieu de la phrase	oui	non
J'ai isolé les organisateurs textuels en début de phrase	oui	non
J'ai placé une virgule devant les coordonnants <i>mais - car - alors - donc - puis</i>	oui	non
J'ai bien fait les accords (donneurs- receveurs)	oui	non

Cependant, d'autres enseignants préfèrent l'utilisation de listes de vérification dans lesquelles les élèves doivent simplement repérer certains points du travail dans leurs pairs, sans nécessairement émettre de jugement au niveau de la qualité du texte de leurs pairs (voir figure 1). On m'a mentionné qu'une activité comme celle-là contribue à l'amélioration des élèves déjà en voie de maîtriser les notions à l'étude. Les élèves plus faibles qui ont du mal à prendre en compte la rétroaction des enseignants ont du mal à formuler des rétroactions pertinentes ou à comprendre celles de leurs pairs. Il est parfois difficile pour les élèves d'émettre un commentaire positif, voire un commentaire tout court, à l'égard du travail de leurs camarades. Pour eux, il est souvent plus simple de se prononcer sur les faiblesses des autres. Ce genre de fiche permet d'éviter ce

problème. « Quant à la précision des forces, des faiblesses et des stratégies d'amélioration identifiées dans les rétroactions, les élèves étaient plus précis quant aux faiblesses (p. ex., *Il te manque un titre et des sous-titres*)... » (Bourgeois et Laveault, 2015). Pour éviter ces problèmes, il semble important de fournir aux élèves un outil leur permettant de mieux guider leur évaluation. Ces fiches servent surtout à vérifier si l'élève a, oui ou non, intégré les parties importantes à son texte et a su respecter les contraintes. Elle permet aussi aux élèves de vérifier la langue dans les textes de leurs pairs sans nécessairement donner la réponse.

Aussi, pour engager davantage les élèves dans ce genre d'activité, la réalisation de l'outil, et donc, des critères d'évaluation, peut être faite en groupe. Cette idée, qui ne m'a pas été mentionnée lors de mon sondage, est très intéressante et a de nombreux impacts positifs sur les élèves. La coconstruction des critères d'évaluation en classe favorise l'établissement d'une microculture de classe axée sur la participation et l'interaction, ce qui favorise l'engagement des élèves. L'enseignant guide les élèves dans leurs réflexions portant sur la forme d'un texte d'un certain et les élèves développent une meilleure compréhension de leurs points forts et leurs points faibles. Aussi, les élèves comprennent mieux les critères d'évaluation, ce qui a un impact sur leurs rétroactions et leur motivation (Gronlund et Cameron, 2004). De plus, en faisant cela, l'enseignant émet des commentaires sur ce que les élèves avancent et ainsi, modélise une rétroaction pertinente.

Une seule enseignante, pour éviter que l'exercice ne soit fait en vain, préfère former elle-même les équipes plutôt que de les laisser créer leurs équipes. L'objectif est, en plus d'éviter que l'activité soit prise à la légère, de placer des élèves perçus comme plus forts avec des élèves moins forts. Cette façon de faire permet, selon elle, aux élèves moins performants d'apprendre au contact d'un élève plus fort et le sentiment d'aider quelqu'un amène le plus fort à être motivé. Le reste des enseignants permettent aux élèves de créer eux-mêmes leur équipe.

Former les équipes soi-même peut être réellement avantageux. En effet, selon Bourgeois et Laveault (2015), les élèves considérés comme étant forts en écriture formulent des rétroactions sur plus de critères, et donc plus constructives, que les élèves plus faibles. Cela leur permet aussi de partager leurs stratégies et ainsi en faire profiter leurs camarades. On s'assure d'avoir minimalement une rétroaction positive dans chaque équipe. Toutefois, il faut rester prudent quant à l'impact que peut avoir la formation des équipes par l'enseignant. On néglige parfois les impacts négatifs que peut avoir le fait de placer un élève dans le rôle de mentor et un autre dans le rôle de mentoré. En faisant cela, on amène une dynamique sociale dans les interactions entre les élèves. Cette dynamique sociale peut amener une pression supplémentaire, surtout sur l'élève fort puisque celui-ci ne veut pas perdre son statut. Par conséquent, il a moins tendance à prendre des risques et doit faire ses preuves (Bachmann et Grossen, 2007).

Aucun enseignant que j'ai interrogé n'a soumis l'idée de former les équipes en fonction de la participation antérieure à ce genre d'activité. Peut-être serait-il pertinent de former les équipes sur cette base ? Comme le mentionne Sebba et al. (2008), les élèves ayant déjà réalisé ce genre d'activités réussissent mieux que ceux qui n'ont jamais eu la chance d'en faire. En faisant cela, on évite d'instaurer un rapport de force entre les élèves : la formation des équipes se base sur les capacités à réaliser la tâche, et non sur la base des résultats scolaires.



CONCLUSION

En somme, l'évaluation formative par les pairs est une pratique qui mériterait davantage de place en classe. Ce court article professionnel a cherché à répondre à la question suivante : quelles sont les pratiques à privilégier en classe de français pour favoriser l'évaluation formative par les pairs ? Elle n'est pas simple à mettre en place : elle demande un engagement de la part des élèves et elle doit faire partie de la culture de la classe. Cependant, si l'enseignant est en mesure de bien définir ce qu'il attend des élèves par de l'étayage et des outils qu'il peut construire lui-même ou avec les élèves pour un meilleur engagement de leur part, les chances que l'activité soit une réussite augmentent grandement. Les élèves comprennent mieux les critères d'évaluation et se sentent plus impliqués dans le processus. Il est aussi nécessaire de se questionner quant à la formation des équipes. Bien qu'il soit possible de laisser les choisir leurs coéquipiers, il est aussi possible de former soi-même les équipes en fonction des capacités des élèves.

Bien qu'il est clair que l'évaluation par les pairs dans un contexte formatif est difficile à instaurer dans une classe de français, elle peut permettre aux élèves de mieux s'autoréguler, de mieux comprendre les critères d'évaluation. Il faut toutefois placer l'élève au centre de ses propres apprentissages. La régularité est primordiale. Les élèves doivent développer leur compétence à évaluer le travail des autres et cela passe nécessairement par la répétition de ce genre d'activité.

DONOVAN MORISSETTE
enseignant de français



« Est-ce que ça compte? »

Les pratiques évaluatives qui favorisent une perception positive des apprentissages

« Est-ce que ça compte? » Dès mon arrivée dans les classes, en stage, j'ai été surprise par la fréquence de cette question. Elle ne revient que trop souvent dans nos classes. À mon avis, elle est révélatrice de plusieurs aspects de notre système scolaire. D'abord, ce questionnement donne accès à la perception de l'école par nos élèves. Il démontre en outre que les élèves sont conscients que l'école possède un enjeu d'évaluation. De plus, j'associe aussi ce questionnement à un aspect motivationnel. Lorsqu'on me pose la question, je perçois une certaine menace : « Si ça compte, je me m'efforcerai d'accomplir la tâche de mon mieux, sinon, je ferai le minimum ». Et elle revient souvent! C'est ce qui me fait croire que cette interrogation est bien ancrée dans la tête des élèves. En ce sens, elle manifeste aussi du fort caractère évaluatif de notre système scolaire. Il n'est pas étonnant que les débats s'ouvrent à propos de l'évaluation : la pertinence du bulletin chiffré, la comparaison entre les élèves ou la sélection des élèves; l'évaluation est au cœur de la pratique enseignante. C'est pourquoi ce travail s'attardera au lien entre la perception de la tâche et la motivation des élèves. La première partie de cet article visera à établir l'état des connaissances actuelles. Ensuite, la seconde partie exposera la problématique à la base de cet article. Enfin, les résultats de l'étude seront présentés et discutés dans la dernière partie.

LES PRATIQUES D'ÉVALUATION

Autant que pour les élèves, l'évaluation soulève maints questionnements chez les enseignants. C'est une grande part du travail de l'enseignant et c'est sur elle que les séquences d'apprentissages se construisent. En effet, Wiggins et McTighe (1998) ont proposé la planification à rebours. Il s'agit de fixer les objectifs à atteindre et de planifier des activités qui permettront d'atteindre ces cibles d'apprentissage. Cette planification permet alors de lier les modalités d'évaluation aux méthodes pédagogiques employées en classe.

Depuis les années 2000, des pratiques innovantes en évaluation émergent dans nos écoles (Potvin et Lacroix, 2009). Dans une perspective d'amélioration, les pratiques innovantes en éducation visent une meilleure réussite éducative des élèves (Potvin et Lacroix, 2009). Ces pratiques renouvelées s'appuient d'ailleurs sur des recommandations issues de la recherche (Potvin et Lacroix, 2009). C'est le cas de la triangulation des apprentissages, un processus de collecte de preuves ou de traces d'apprentissages issues de différentes sources, telles que des observations d'attitude et de comportements, des conversations et des productions écrites ou orales (Davies, 2011). Pour Davies, l'évaluation est un processus actif, qui n'est pas limité dans le temps. Au contraire, l'évaluation est un processus continu et qui permet surtout à l'enseignant d'offrir à l'élève une rétroaction de ses apprentissages. Autrement dit, l'évaluation fait partie de la démarche d'apprentissage.

Davies n'est pas la seule à noter l'importance du processus d'apprentissage et de son lien avec l'évaluation. Souchal et Toczek (2019) démontrent aussi qu'un climat orienté vers le processus d'apprentissage permet d'accroître les bénéfices pour les élèves puisque l'objectif est la maîtrise de savoirs. Tout d'abord, un tel climat est corrélé avec une plus grande motivation intrinsèque de la part des élèves (Souchal et Toczek, 2019). Ensuite, ces auteurs concluent aussi que cette motivation permet d'obtenir un meilleur engagement des élèves, des apprentissages plus durables et ainsi de meilleurs résultats lors des évaluations. En comparaison, les climats orientés vers la performance créent des climats de compétition puisque l'objectif est d'obtenir le meilleur résultat possible (Souchal et Toczek, 2019). Les élèves s'intéressent alors davantage à la note qu'à l'apprentissage. À cet effet, Souchal et Toczek (2019) reconnaissent un lien entre les pratiques pédagogiques des enseignants, l'engagement des élèves et leurs apprentissages.

LA PERCEPTION DES ÉLÈVES

Les élèves sont sensibles et préoccupés par l'évaluation, d'où la fréquente question « Est-ce que ça compte? ». Face à l'émergence de certaines pratiques innovantes et de la remise en question des méthodes d'évaluation traditionnelles dans les milieux scolaires, il est apparu pertinent de sonder les élèves sur leurs préférences et leurs perceptions des pratiques évaluatives. Cet article rapporte les résultats d'une recherche effectuée auprès de 37 élèves et ayant pour question centrale « quelles pratiques évaluatives favorisent leur motivation et leurs apprentissages? »



DES CONCEPTS-CLÉS : L'ÉVALUATION ET LA MOTIVATION

Les pratiques évaluatives peuvent être assez variées. Ce concept réfère aux actions prises par les enseignants pour évaluer un élève. Yves Reuter (2013) définit l'évaluation comme une prise d'informations sur les performances identifiables ou les comportements d'une personne évaluée en les rapportant à des normes ou à des objectifs. Deux éléments sont nécessaires à l'évaluation : la cueillette des informations grâce à des instruments de mesure et l'interprétation de ces informations (Reuter, 2013). Autrement dit, évaluer revient à poser un jugement sur les connaissances et les compétences des élèves en fonction de certaines observations. Ces pratiques se divisent en deux fonctions selon les objectifs visés. Les évaluations formatives ont pour but d'aider l'élève à se situer dans le processus d'apprentissage (Hattie et Timperley, 2007). Les évaluations sommatives ont un but de régulation sociale ou de validation des connaissances et compétences des élèves en fonction des exigences imposées par le système (Souchal et Toczek, 2019). Le principe de la triangulation des apprentissages rapporté par Davies suggère trois types de traces d'évaluation. Les productions englobent les travaux, les rédactions, les examens écrits et les résolutions de question (Davies, 2020). Les observations incluent les travaux pratiques, les enregistrements vidéo, les comportements des élèves et l'application de stratégie de résolution de problème (Davies, 2020). Les conversations regroupent les discussions entre camarades, en plénière, les travaux d'équipe et toutes les tâches qui nécessitent le recours à l'oralité (Davies, 2020).

La motivation est définie par Ryan et Deci (2000) comme les raisons qui poussent un individu à adopter un comportement. Les auteurs distinguent deux formes de motivation. La première, la motivation intrinsèque, est conduite par le plaisir et l'intérêt personnel de l'individu. La seconde, la motivation extrinsèque, dépend d'une circonstance extérieure (Ryan et Deci, 2012). Wigfield et ses collaborateurs (2015) ont présenté deux composantes de la motivation chez l'élève. La première correspond aux attentes de succès de l'élève pour une tâche scolaire. Autrement dit, l'élève se croit-il suffisamment compétent? Il évalue alors une probabilité de succès à l'endroit de la tâche (Wigfield et coll., 2015). La deuxième composante est la valeur intrinsèque et extrinsèque de la tâche scolaire aux yeux de l'élève. Pour chaque tâche, l'élève détermine si le plaisir qu'il ressentira et le but qu'il atteindra lui conviennent. Aussi, il évalue si les efforts nécessaires seront justifiés (Wigfield et al., 2015).

MÉTHODE

Les élèves de trois groupes réguliers de secondaire 2 ont été sondés sur leurs préférences quant aux pratiques évaluatives de leurs enseignants. Leur participation était optionnelle. Les élèves avaient donc le choix de remplir ou non le sondage durant la période de lecture en début de cours. Les élèves disposaient donc de 20 minutes pour répondre aux questions. Au total, 37 répondants ont participé à cette étude. Le questionnaire a été rempli par la plateforme Google Questionnaire. Les élèves ont répondu de façon anonyme en classe, durant la période de français. Le questionnaire comportait six questions : une question ouverte à réponse courte, deux questions à choix de réponse, chacune accompagnée d'une question ouverte où l'élève était invité à justifier son choix et enfin d'une question comportant 15 énoncés par rapport auxquels les élèves

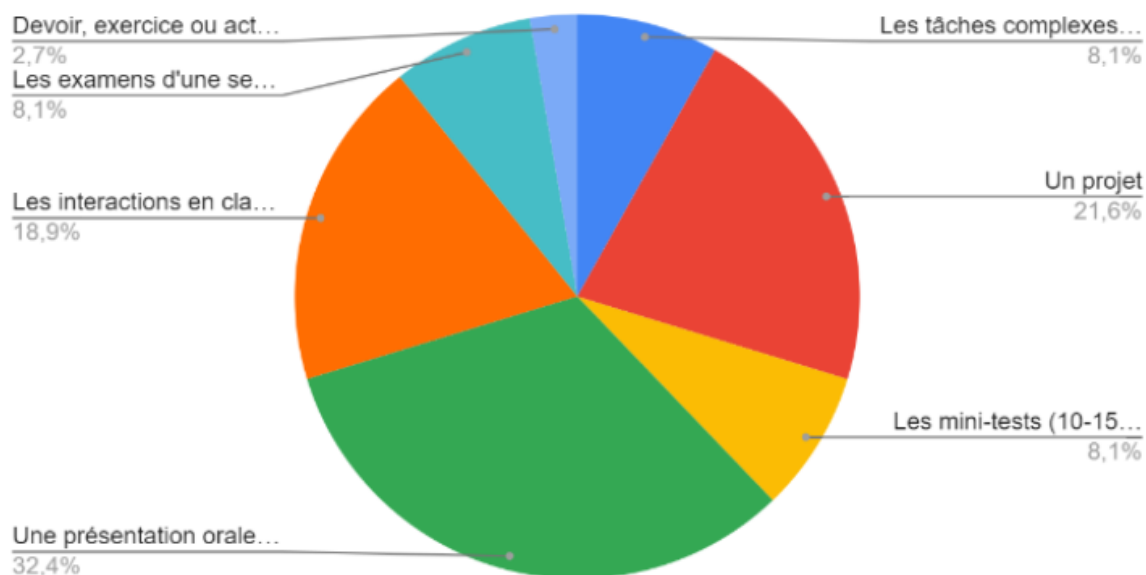
devraient situer leur degré d'approbation ou de désaccord sur une échelle de Likert à quatre niveaux (1. « Exactement ce que je pense »; 2. « Quand même vrai »; 3. « Bof, pas tant »; 4. « Vraiment pas! »).

RÉSULTATS ET DISCUSSION

LES TYPES D'ÉVALUATION ET LES PRÉFÉRENCES DES ÉLÈVES

Figure 1- Les évaluations préférées par les élèves

Quel type d'évaluation, parmi la liste suivante, préférez-vous (ou préféreriez-vous) faire?



Une question du questionnaire portait sur les types d'évaluation préférés des élèves. La Figure 1, rapporte ces résultats qui rendent compte que 50% des élèves aiment se faire évaluer dans une tâche de conversation. Ces répondants avancent qu'ils ont ainsi accès aux idées de leurs pairs et qu'il y a une dimension moins formelle qui les aide à apprendre. « Cela nous permet de voir ce que nos collègues ont répondu et on peut voir les différentes réponses possibles » (Répondant 22). En plus faible proportion, 16% des répondants préfèrent des examens sur papier plus traditionnels. Ces élèves affirment que les examens conventionnels sont moins stressants que les présentations orales, car le cadre d'évaluation est plus clair. En effet, comme ce type d'évaluation est très fréquent, les attentes sont connues. Le Répondant 33 explique que « nous pouvons être sûrs que le sujet entier appris est évalué ». Enfin, près de 30% apprécient les tâches complexes, soit des évaluations à plusieurs étapes réparties sur plusieurs périodes ou des projets. À ce sujet, les élèves ont l'impression d'être plus actifs : « La plupart du temps, c'est en équipe et c'est plus intéressant que répondre à des questions » (Répondant 2). Plusieurs mentionnent que les projets comprennent une dimension plus agréable. Le Répondant 4 affirme qu'« on s'amuse plus », le Répondant 8 dit que travailler sur un projet, « c'est plus fun » et le Répondant 9 partage que la possibilité de « travailler en équipe est plus le fun ». Parmi toutes les réponses, la dimension sociale (62%) et le plaisir ressenti (19%) lors de l'évaluation sont les deux éléments qui ressortent le plus souvent des commentaires des élèves.

Cet aspect de l'étude corrobore la littérature scientifique concernant le climat de classe orienté vers l'apprentissage. Les répondants ont majoritairement affirmé apprécier les contextes d'apprentissage informel et les évaluations formatives, en particulier ceux qui les amènent à échanger avec leurs collègues de classe. Lors de phases d'exercisation, le climat est orienté vers le processus d'apprentissage; c'est un but de maîtrise plutôt qu'un but de performance (Souchal et Toczek, 2019). C'est ce qui peut expliquer que les élèves sont plus à l'aise dans ce contexte. En effet, les tâches sont segmentées, l'enseignant est disponible pour offrir des rétroactions et pour répondre aux questions, les élèves ont aussi la possibilité de s'entraider et de faire certains choix. Ainsi, pour les tâches formatives, comme il n'est pas question de réussite ou d'échec et que l'aide de l'enseignant vient diminuer le coût exigé à l'élève, ce dernier aborde la tâche avec un meilleur sentiment de compétence (Wigfield et al., 2015). De plus, le travail d'équipe est apprécié par les élèves, ce qui est souvent mis de l'avant dans les tâches complexes, les projets ou les présentations orales. Ces types de tâches permettent de rejoindre le besoin d'affiliation des élèves, tel que décrit par la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000) ou d'alimenter la valeur intrinsèque de la tâche en augmentant l'intérêt et le plaisir de l'élève pour la tâche (Wigfield et Eccles, 2000). Selon le ministère de l'Éducation (2023), l'évaluation en aide aux apprentissages comprend aussi l'évaluation par les pairs, l'autoévaluation et la coévaluation. Les tâches socialisantes donnent l'opportunité aux élèves d'entretenir une attitude davantage réflexive par rapport à leurs apprentissages en les confrontant à la compréhension et aux compétences de leurs collègues de classe. Enfin, la diversité des tâches peut aussi avoir un impact sur la motivation et l'implication des élèves (Lopez et Laveault, 2008).

ET AU BULLETIN ?

Il est intéressant de comparer les résultats de la section précédente avec les opinions des élèves sur ce qui mérite d'être inscrit au bulletin (Figure 2). La plus faible proportion (13,5%) des élèves croient que tout ce qui est produit en classe peut servir à la notation des élèves. Cette façon de faire, soit de considérer toutes les productions, observations et discussions pour évaluer les élèves, cadre avec la triangulation des apprentissages (Davies, 2020). Pourtant, ils étaient près de 21% à vouloir être évalués lors des interactions spontanées, des exercices et des devoirs. Similairement, le quart des élèves (24%) pensent que seuls les examens doivent servir à construire la notation, alors que seulement 16% d'entre eux apprécient ce type d'évaluation. C'est donc dire que 84% des élèves préfèrent d'autres modes d'évaluation. Par ailleurs, 37,8% des répondants aimeraient pouvoir choisir ce qui va au bulletin afin de choisir les évaluations et les résultats qui démontrent une meilleure compréhension et une meilleure performance. Cette idée de sélection de quelques traces est aussi appuyée par 24,3% des élèves qui laissent toutefois cette responsabilité à l'enseignant. Il semble donc qu'une majorité d'élèves (61,1%) sont d'avis que plusieurs traces d'apprentissage sont pertinentes à l'évaluation des compétences et que des choix doivent être faits parmi ces traces pour mieux décrire la véritable compétence de l'élève. Autrement dit, toutes les traces d'apprentissages ne doivent pas être transposées sur le bulletin chiffré.

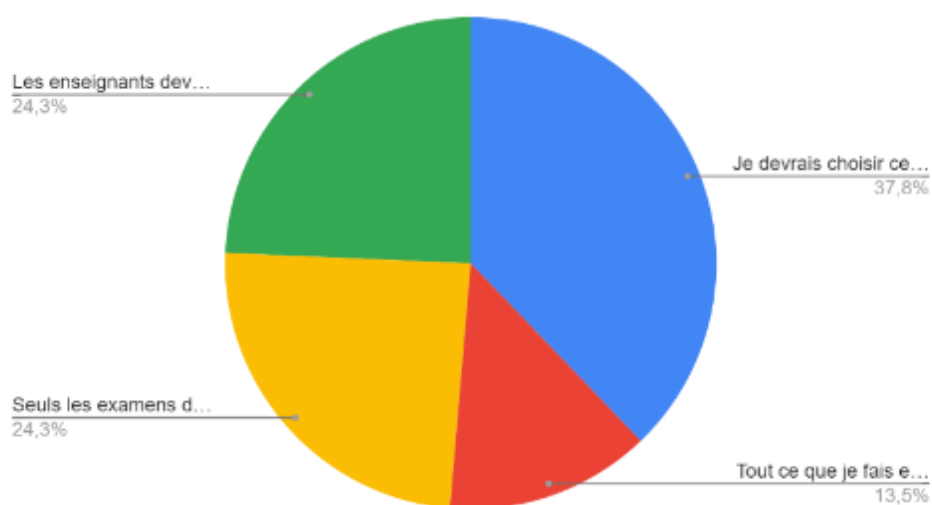
Les résultats obtenus dans cette étude recoupent plusieurs études menées sur les pratiques innovantes en évaluation. Cette idée que l'enseignant doit recueillir une grande variété de traces à propos de leurs apprentissages par le biais de différents types d'évaluation. Cette donnée

s'accorde avec les travaux de Lopez et Laveault (2008) qui suggèrent que les pratiques d'évaluation doivent se diversifier en fonction des besoins des élèves, des choix didactiques et des objectifs pédagogiques. Elle soutient aussi la théorie de la triangulation des apprentissages où les enseignants fondent leur jugement de la compétence de l'élève sur des productions, des observations et discussions (Davies, 2011).

Figure 2 – Les traces d'évaluation au bulletin

- Je devrais choisir ce qui compte à mon bulletin parmi un choix proposé par mon enseignant.e.
- Tout ce que je fais en classe devrait compter dans la note du bulletin (devoirs, exercices en classe,...
- Seuls les examens devraient compter dans la note du bulletin
- Les enseignants devraient choisir parmi tout ce que je fais ce qui mérite une note au bulletin.

À mon avis...



LES PRÉFÉRENCES ET LA PERFORMANCE

Les élèves affirment en majorité (89%) préférer les activités menées en classe qui ne sont pas un examen (Figure 3). Une très forte proportion (95%) d'élèves sont d'avis qu'ils apprennent mieux dans un contexte d'apprentissage où la tâche est agréable pour eux (Figure 4).

Figure 3 – La motivation selon la tâche

Je trouve les activités en classe plus motivantes que les examens.

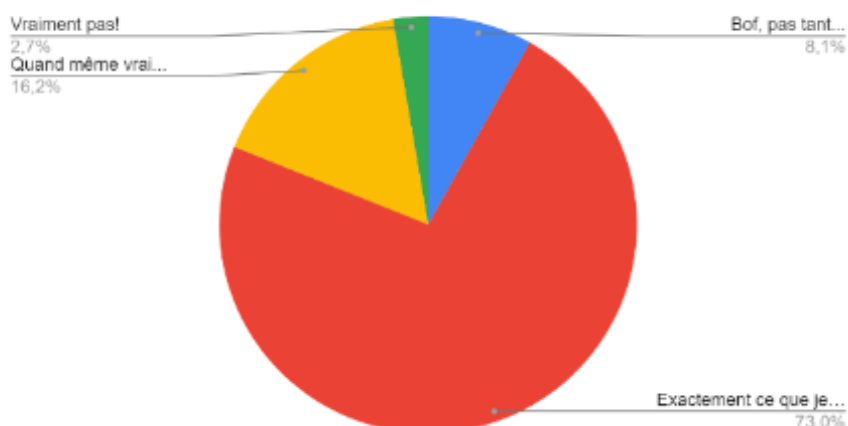
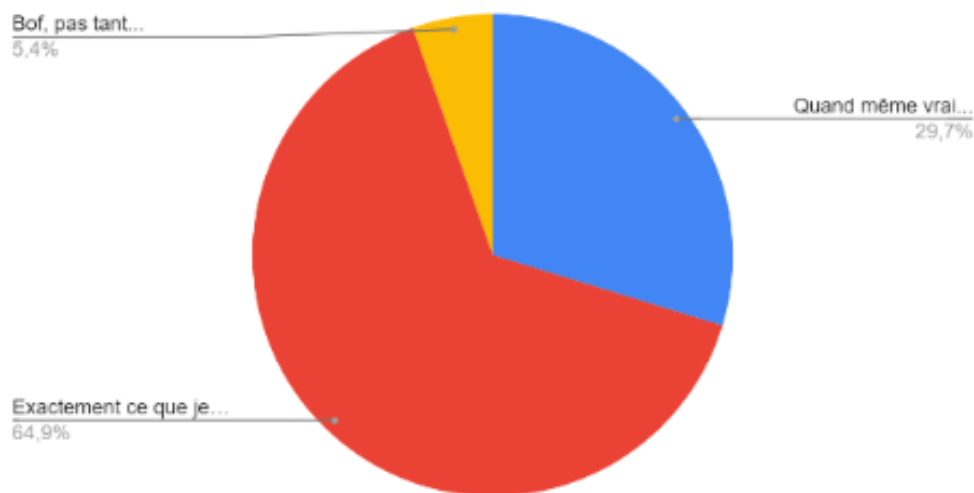


Figure 4 – Une tâche agréable et l'apprentissage

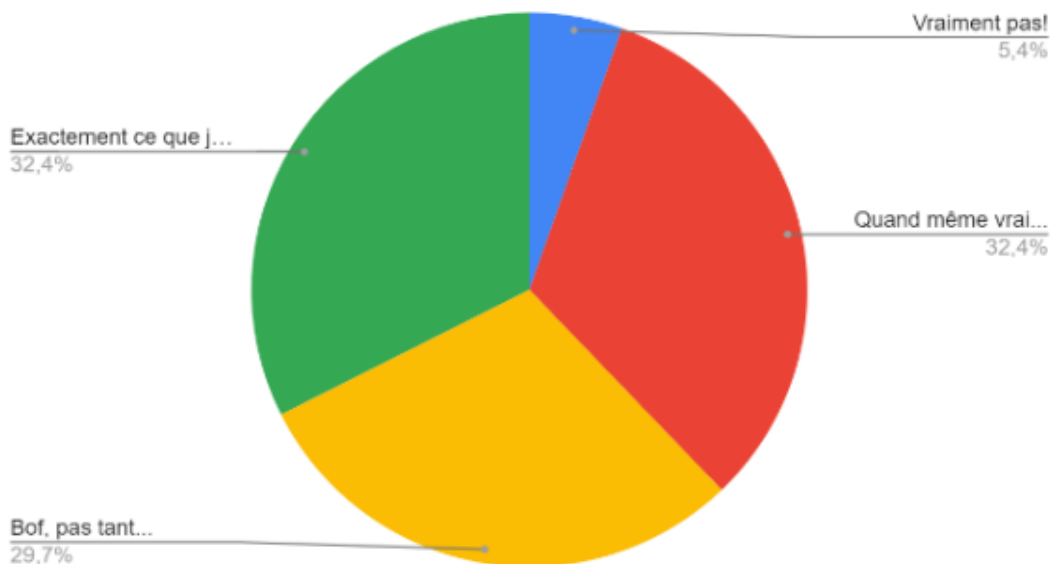
Une tâche agréable m'aide à mieux comprendre et apprendre (ex: sujet qui m'intéresse, un jeu, un travail en équipe).



À cet effet, près de 65% des répondants croient mieux performer aux exercices qu'aux examens (Figure 5). Comme les élèves ont la possibilité de poser des questions et d'obtenir de l'aide lors des phases d'exercisation, leur perception d'être capable d'atteindre les objectifs de la tâche, tel que proposé par Wigfield (2015), est renforcée. Comme ils sont en train d'acquérir des connaissances et de développer leurs compétences, il est normal qu'ils se sentent performants. Au contraire, les évaluations sommatives confrontent les élèves à leurs limites.

Figure 5 – Performance aux exercices et aux examens

Je performe mieux aux exercices qu'aux examens.



Ainsi, l'étude démontre un lien entre les préférences des élèves pour une tâche formative et leur sentiment de performance lors de cette tâche. En effet, les élèves apprécient davantage réaliser une tâche d'exercisation que de réaliser une évaluation annoncée comme sommative. Autrement dit, les élèves ont l'impression d'être meilleurs lorsqu'une tâche fait partie du processus d'apprentissage plutôt que d'une évaluation à visée certificative. Ces résultats font aussi échos aux recherches rapportées par Souchal et Toczek (2019) qui traitent des climats de maîtrise et des climats de performance. Les climats de maîtrise mettent l'élève dans une situation où il cherche à apprendre de nouvelles choses et à s'améliorer. Les climats de performance orientent surtout l'élève à obtenir un meilleur résultat que les autres (Souchal et Toczek, 2019). En somme, il apparaît que les buts de la tâche annoncés aux élèves ont un impact sur leur perception de la tâche. Cette variation dans la performance des élèves peut aussi être expliquée en fonction des travaux de Lopez et Laveault (2008) et de Wigfield (2015). En effet, en situation formative, l'élève aborde peut-être la tâche avec plus de confiance puisqu'il évalue positivement ses chances de réussite. Dans un tel cas, comme il n'y a pas de résultat chiffré au bout de l'évaluation, mais plutôt une rétroaction de l'enseignant, l'élève ne perçoit pas la possibilité d'échec.

CONCLUSION

Cette étude menée auprès de 37 élèves de secondaire 2 permet de faire certains liens entre la recherche et les perceptions des élèves. Toutefois, il est important de noter que cette étude comporte certaines limites. Les élèves n'ont été sondés sur leurs préférences qu'une seule fois. Il aurait été judicieux de questionner les élèves à plusieurs reprises, immédiatement après des tâches formatives et sommatives. Le portrait de leur perception « à chaud » aurait peut-être révélé des opinions ou des préférences plus variées. Aussi, la motivation et le plaisir d'apprendre peuvent fluctuer au cours de l'année scolaire et plusieurs questionnaires auraient pu aider à marquer ces variations dans la motivation des élèves. Quoi qu'il en soit, que peut-on répondre à la fameuse question « Est-ce que ça compte »? À la lumière des résultats de cette étude et des informations en provenance de la littérature scientifique, toutes les traces ont une certaine valeur pour situer l'élève dans ses apprentissages. En effet, la variété des productions donne autant de chances à l'élève de démontrer sa compétence qu'à l'enseignant de lui offrir une rétroaction. On peut toutefois retenir que les constats issus de la recherche et les opinions des élèves sondés s'entrecroisent pour répondre à la question « quelles pratiques évaluatives favorisent la motivation et les apprentissages? » D'abord, les pratiques évaluatives qui font appel à des traces variées collectées grâce à des modalités différentes sont appréciées par les élèves. Ensuite, les types de tâches, formatives ou sommatives, qui permettent la socialisation accroissent la mobilisation des élèves et leur intérêt. Enfin, la collaboration entre l'élève, ses pairs et l'enseignant semble contribuer au développement de son sentiment de compétence. Il faut en outre retenir que l'évaluation doit être au service des apprentissages de l'élève.



L'évaluation normative, qu'en pensent les élèves?

Repenser l'évaluation selon les perceptions des élèves afin de favoriser le bien-être et une diminution du stress scolaire vécus par ces derniers



INTRODUCTION ET CONTEXTE

L'anxiété de performance, qui est en hausse dans les milieux scolaires, affecte négativement le bien-être et l'apprentissage des élèves selon l'étude de Marie-Léa Cocullo (2014) détentrice d'une maîtrise en psychoéducation. Devant cette constatation, il est certain que plusieurs se sont penchés sur les causes de cette anxiété vécue par les adolescents. L'importance accordée aux résultats dans le système scolaire québécois est notamment un des facteurs augmentant l'anxiété de performance des élèves. Ainsi, repenser l'évaluation semble impératif afin d'enlever un poids sur les épaules des adolescents et favoriser leurs apprentissages à l'école. Selon Fagnant et Goffin (2017), plusieurs nouvelles méthodes d'évaluations ont été pensées et les enseignants se disent en faveur de l'évaluation diversifiés, mais ne l'appliquent pas en classe. En histoire notamment, l'évaluation chiffrée et normative est le plus souvent utilisée (Fagnant et Goffin, 2017). Ce travail s'intéresse donc aux perceptions des élèves envers l'évaluation normative en histoire et si celle-ci influence leur niveau d'anxiété et de bien-être à l'école. Nous espérons ainsi pouvoir repenser le mode d'évaluation afin de concilier le système scolaire à dominance sélective et les recherches qui démontrent l'impact négatif de ces méthodes d'évaluation sur les jeunes.

PROBLÉMATISATION

L'évaluation des élèves est devenue une préoccupation incontournable dans le monde scolaire (Marcoux et al, 2014). Elle suscite plusieurs débats, notamment en histoire lorsqu'il est question de l'épreuve ministérielle. Cette évaluation standardisée vient moduler l'enseignement des enseignants d'histoire tout au long du secondaire puisqu'ils veulent bien préparer leurs élèves à passer cet examen à la quatrième année de leur secondaire (Moisan et Saussez, 2019). Ainsi, un enseignement magistral ponctué de périodes d'exercices dans le cahier d'activités constitue un cours typique en histoire de première secondaire afin de maximiser le temps et la transmission de connaissances. L'évaluation, quant à elle, « [propose généralement] un examen de fin de chapitre comportant une question à développement long à laquelle les élèves doivent répondre à l'aide d'un dossier de documents portant sur une thématique » (Moisan et Saussez, 2019, p. 104). Les autres questions courtes ou à développements sont basées sur les compétences à développer dans le programme à l'aide d'opérations intellectuelles telles que situer dans le temps et dans l'espace, ou bien établir des liens de causalité entre deux éléments.



Ce type d'évaluation sommative est souvent critiquée puisqu'elle met l'accent sur les notes et la performance des élèves tandis que l'évaluation devrait avoir une fonction formative et certificatrice, et non normative selon Fagnant et Goffin (2017). Effectivement, le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage est devenu un outil de classement et de comparaisons entre les élèves (Jakobs, 2017) tandis qu'il pourrait être utilisé à de meilleures fins, soit en tant qu'apprentissage et en soutien à l'apprentissage (Fontaine et Loye, 2017). Le système éducatif québécois va toutefois à contre sens de ces auteurs avec sa politique d'accountability (Maroy et al., 2017).

La gestion axée sur les résultats (GAR) est un outil mis en place dans les écoles afin d'améliorer le taux de diplomation, les taux de réussite ainsi que de réduire le décrochage scolaire (Maroy et al., 2017). Ce genre de politique de réussite a souvent un impact sur les enseignants qui ressentent l'obligation d'octroyer de bonnes notes et sur les élèves qui désirent en obtenir. Autant cet outil soutient des objectifs nobles, autant il est à double tranchant puisqu'il donne beaucoup d'importance aux résultats chiffrés, un facteur majeur dans l'augmentation du stress scolaire chez les jeunes selon Jakobs (2017). Effectivement, ces derniers voient la note comme une « source de dévalorisation, de démotivation et d'angoisse » (Jakobs, 2017, p. 18). Selon une autre étude, « il apparaît notamment que le stress lié à la réussite et à l'avenir scolaires est le principal prédicteur de l'épuisement et du sentiment d'inadéquation [chez les jeunes] » (Meylan et al., 2015, p. 140). Afin de réussir, les élèves doivent avoir de bons résultats donc un stress lié aux notes est inévitable, agissant ainsi comme une barrière à l'apprentissage.

S'ajoutant au stress scolaire, « les buts d'accomplissement comptent sans aucun doute parmi les construits motivationnels qui prédisent le mieux les actions qu'un élève met en place dans la réalisation d'une tâche scolaire où la compétence et la réussite sont en jeu » (Maltais, 2014, p. 2). Le type de motivation intrinsèque ou extrinsèque va souvent dicter l'effort et l'engagement de l'élève dans ses études. Trois buts d'apprentissage se distinguent; le but de maîtrise, le but d'évitement et le but de performance. Lorsque les élèves ont comme objectif d'apprendre et de maîtriser un contenu, ils agissent selon une motivation intrinsèque (ou extrinsèque régulation intégrée) et se sentent donc beaucoup plus impliqués et motivés dans leurs études. Lorsqu'un élève agit selon un but d'évitement, cela traduit une crainte de l'échec, ce qui va freiner les efforts fournis par l'élève et ultimement sa réussite scolaire (Maltais, 2014). Le but de performance, lui, s'appréhenderait comme une motivation externe puisque l'élève serait plutôt motivé par le fait de montrer sa compétence et de surpasser les autres. Ce dernier est intimement lié au but d'évitement puisque les élèves poursuivant des buts de performances veulent éviter de montrer leur incompétence. Dans ce dernier cas, l'importance des notes à l'école peut engendrer beaucoup d'anxiété et de stress. Ainsi lorsque la majorité des élèves dans une classe poursuivent des buts de performances ou d'évitement, l'évaluation chiffrée n'est pas la solution la plus favorable pour évaluer leurs apprentissages.



La question qui demeure est comment concilier les contraintes d'un système scolaire historiquement à dominante sélective et les recherches qui démontrent les impacts négatifs sur les élèves des examens uniquement à résultats chiffrés et de l'évaluation normative? Les enseignants, qui baignent dans cet environnement et cette culture d'évaluation depuis longtemps sont mitigés puisqu'ils restent à l'affût des tendances pédagogiques actuelles, mais n'ont pas toujours les outils nécessaires afin de bien les intégrer en classe. Effectivement, « ils vont plutôt prôner une évaluation plus classique (examen à blanc) souvent liée à leur expérience en tant qu'élèves et d'une difficulté à intégrer l'évaluation à travers leur pratique » (Fagnant et Goffin, 2017, p. 3), et ce, sans prendre en compte la perspective de leurs élèves. D'où l'importance de cet article qui s'y intéresse.

CADRE CONCEPTUEL

LES TYPES D'ÉVALUATIONS

De nombreuses méthodes existent afin d'évaluer les élèves en classe. Une brève description de celles visées par cet article permettra une meilleure compréhension de notre objet d'étude. L'évaluation formative consiste à évaluer l'élève afin de l'aider à évoluer dans ses apprentissages. Dans d'autres mots, c'est une « évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage » (Fagnant et Goffin, 2017, p. 24). Elle permet à l'enseignant de voir si l'élève éprouve des difficultés et au besoin ajuster quelques notions avec lui afin de prôner une meilleure compréhension de la matière. Fontaine et Loye ajoutent que « l'évaluation formative se distingue de l'évaluation sommative par son étroite interrelation avec l'enseignement (2018, p. 191).

L'évaluation certificative consiste, pour sa part, à « voir l'évaluation comme un processus visant à appréhender si les élèves ont atteint les objectifs poursuivis et ceci indépendamment de tout souci de classement des élèves » (Fagnant et Goffin, 2017, p. 6). Ce type d'évaluation est souvent considéré comme une manière de classer les élèves. Cependant, Fagnant et Goffin (2017) ajoutent la précision que ce type d'évaluation peut être mis en place selon une approche critériée visant à appréhender si les élèves ont atteint les objectifs du cours. En fait, c'est plutôt l'utilisation et l'interprétation des résultats de l'enseignant auprès de ses élèves qui va modifier sa visée (normative ou formative). Afin de distinguer plus facilement l'évaluation certificative à visée normative ou formative, ajoutons que cette dernière arrive logiquement à la fin d'un apprentissage (comme un diplôme par exemple) (Fontaine et Loye, 2018).

L'évaluation normative, elle, est souvent basée sur une moyenne de groupe qui va constituer la norme (Marcoux et al., 2014). Elle vise alors une « hiérarchisation des performances et le classement des élèves en pénalisant l'erreur, en favorisant la compétition et en évaluant les capacités des élèves, plutôt que l'état de leurs connaissances » (Fagnant et Goffin, 2017, p. 5). Cette dernière manière d'évaluer est la plus critiquée des trois. Il faut toutefois mentionner que, malgré le fait que certains peuvent être stressés par une compétition omniprésente dans le milieu scolaire (Jakobs, 2017), pour d'autres c'est une source de motivation.

LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT

Les buts d'accomplissements sont impératifs à considérer dans cette étude puisqu'ils vont influencer les perspectives des élèves envers différents modes d'évaluation. En effet, « les recherches ont révélé que les perceptions de compétence scolaire et les symptômes anxieux se lient aux buts poursuivis par les élèves et influencent, plus largement, leurs efforts, les stratégies d'apprentissage et le rendement scolaire face aux tâches scolaires. » (Maltais, 2014, p.7).

Selon les études de Maltais (2014), le but de performance va s'inscrire dans un contexte d'évaluation normative selon lequel l'élève voudra se comparer aux autres afin de définir sa valeur. Elle va également révéler que « les buts d'approche de la performance se lient à la peur de l'échec, la diminution de l'estime de soi en situation d'échec, l'anxiété en classe, l'utilisation de stratégies d'études dites de surface (ex., mémorisation, répétition), et de stratégies d'évitement visant la protection de l'estime de soi » (Maltais, 2014, p. 8). Les buts de maîtrise (d'apprentissage) visent à approcher la tâche avec l'intention de réussir puisque l'apprentissage est important et est valorisé intrinsèquement par l'élève, tandis que le but d'évitement sert d'éviter l'échec afin de préserver son égo (Maltais, 2014). Le but de performance est donc lié à un but d'évitement de la part des élèves (perception négative) et le but de maîtrise est donc lié à un but de compétence de la part des élèves (perception positive).

Lorsque l'on évalue les buts d'accomplissement, nous pouvons voir un lien intéressant nous permettant de comprendre qu'un but de performance est plus susceptible d'être lié à la création de symptômes liés à l'anxiété qu'un but de maîtrise, qui va plutôt être lié à un sentiment de compétence scolaire (Maltais, 2014).



MÉTHODOLOGIE

Au total, 141 élèves en première secondaire d'une école issue de la région de Québec ont participé à cette étude. L'école publique impliquée révèle un contexte socio-économique plutôt favorisé (IMSE de 2 selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement en 2022). Les 141 élèves de première secondaire de cette école suivent un programme de formation générale avec profil soit musique, arts, sports ou sciences. Depuis le début de l'année scolaire, les élèves ont suivi le fonctionnement d'un cours typique d'histoire, soit des capsules magistrales ponctuées de périodes d'exercice dans leur manuel à chaque cours. Un examen de fin de chapitre typique était ensuite effectué par les élèves.

Les élèves ont rempli un sondage contenant treize questions afin d'évaluer leur niveau de stress, leurs buts d'apprentissages ainsi que leur motivation par rapport à l'école et aux examens afin de repenser l'évaluation en classe pour favoriser leur apprentissage et entraîner une diminution de leur stress scolaire. Les élèves ont participé au sondage dans la semaine du 27 au 3 mars 2023 à partir d'un Google Forms auquel ils ont pu accéder par l'entremise de la plateforme Google Classroom. La durée du sondage n'excédait pas plus d'une quinzaine de minutes, incluant son explication (à quoi il faisait référence, à quoi il servirait ainsi que sa durée et son contenu) et le rangement des Chromebook utilisés par les élèves.

L'analyse des données a été plutôt simple puisque Google Forms crée des diagrammes afin de nous aider à voir explicitement les résultats. Le site présente les résultats sous forme de diagramme circulaire démontrant le pourcentage de réponse. L'analyse de questions ouvertes qualitatives, au nombre de deux dans le sondage, s'est faite en récoltant le nombre de réponses sous un thème particulier afin de créer des thèmes pour chaque réponse. Par exemple, lorsque les élèves inscrivaient comme réponse à la question « qu'est-ce qui te stresse le plus à l'école en quelques mots? » les notes, les résultats, avoir de bonnes notes, avoir de mauvaises notes, etc., nous les regroupions sous le thème « notes ». En examinant les réponses, nous avons créé une colonne pour chaque thématique qui revenait le plus souvent, les exceptions étaient classées dans la case « autres ».

RÉSULTATS

Cette étude nous a permis d'évaluer les perspectives des élèves face à l'évaluation normative en classe d'histoire. Les résultats obtenus sont intéressants, mais ne nous permettent pas de tirer de conclusions certaines à savoir si l'évaluation normative est nocive au niveau du bien-être et de l'apprentissage des élèves. Effectivement, le sondage soumis aux élèves a été créé initialement afin d'évaluer la perspective des élèves par rapport à la reprise d'examen disponible pour tous en histoire. Ainsi, plusieurs questions ne s'appliquent pas au sujet de cet article et d'autres ne sont pas assez précises. Aussi, le questionnaire soumis aux élèves a été créé selon la consultation de certaines études (Cocullo, 2014., Fagnant et Goffin, 2017., Fontaine et Loye, 2018., Jakobs, 2017., Maltais, 2014., Marcoux et al, 2014., Maroy et al., 2017., Meylan et al., 2015 et Moisan et Saussez, 2019), mais les questions en tant que telles ne sont basées sur aucune donnée scientifique précise. De plus, l'échantillon n'est pas suffisant afin d'établir de réelles conclusions. Il aurait été

préférable, et enrichissant, de sonder des élèves de différents cycles afin de voir si les données en auraient été affectées. Nous avons toutefois fait des constatations intéressantes, notamment par rapport au stress vécu par les élèves lié aux examens, à la motivation des élèves à l'école ainsi qu'à l'importance des notes pour les élèves souvent motivées par un but d'évitement.

Avant tout, il importe de mentionner que selon notre sondage, 80% des élèves se sentent stressés avant un examen et un élève sur deux se qualifierait de moyennement stressé à stresser au plus haut point avant une évaluation. Ces résultats coïncident avec plusieurs recherches effectuées en éducation (Cocullo, 2014., Maltais, 2014., et Jakobs, 2017) démontrant l'impact négatif du stress sur les élèves et leur réussite. Selon Cocullo (2014), le stress entraîne de faibles performances scolaires et celles-ci peuvent ensuite entraîner le décrochage. Afin d'atteindre les objectifs du système éducatif québécois de contrer le décrochage scolaire, il faudrait donc cesser de mettre l'importance sur la réussite scolaire à travers l'évaluation chiffrée (Maroy et al., 2017, et Jakobs, 2017).

Plusieurs autres éléments étaient assez révélateurs du stress vécu par les jeunes à l'école dans l'analyse qualitative de notre sondage. Ce qui stress le plus les jeunes dans le milieu scolaire sont les notes et les examens (Cocullo, 2014), tout comme l'indique le pourcentage de 46% obtenus par les deux réponses additionnées du sondage fait auprès des élèves. De plus, 12,2% des élèves ont indiqué que leur stress principal à l'école était la peur d'échouer (leur année ou leurs examens). Ces résultats concordent avec l'étude de Cocullo (2014) démontrant que les notes et les examens sont au cœur des préoccupations des élèves et peuvent engendrer facilement de l'anxiété de performance.



Ensuite, l'interprétation des résultats peut nous permettre d'évaluer les différents types de buts d'accomplissement poursuivis par les élèves. Malgré le fait qu'il aurait été intéressant d'avoir accès aux résultats scolaires des élèves afin de voir si leur but d'accomplissement avait un réel impact sur leur réussite (Maltais, 2014), leurs réponses nous permettent quand même de réfléchir à quelles méthodes d'évaluation devraient être mises de l'avant afin de favoriser le bien-être et l'apprentissage des élèves. Selon les réponses du sondage, les éléments qui motivent le plus les élèves à l'école sont entre autres leurs amis et les matières qui les intéressent. En effet, ces deux réponses constituent 44% des réponses des élèves. Ainsi, afin d'être en concordance avec l'étude de Maltais, il faudrait prendre en considération la motivation des élèves en classe dans notre méthode d'évaluation puisque la motivation est « fortement associée à la qualité de l'expérience scolaire [des élèves] en termes d'engagement, de persévérance et de réussite (2014, p. 1). L'évaluation de type classique n'est donc pas du tout motivante pour les élèves, elle crée même de l'amotivation puisque l'élève n'a aucun contrôle et n'est pas autonome face à celle-ci (Fréchette-Simard et al., 2019). Le travail coopératif quant à lui ainsi que des activités dans lesquelles les élèves seraient autonomes augmenteraient leur motivation à l'école (Jakobs, 2017, et Maltais, 2014) et seraient donc à privilégier.

La question « qu'est-ce qui est le plus important pour toi à l'école » nous dévoile que près de 37% des élèves trouvent que ce qui est le plus important est de ne pas échouer (donc de ne pas montrer leur incompetence). Cette révélation nous démontre que plusieurs élèves ont des buts d'évitement à l'école. Étant donné que les buts d'évitement sont souvent liés à une augmentation du stress scolaire chez les jeunes (Maltais, 2014), il serait avantageux de réduire l'importance accordée aux notes dans le système scolaire (Moisan et Saussez, 2019). Aussi, 25,5% des élèves trouvent que le plus important est d'avoir de bonnes notes à l'école. Donc, plus de la moitié des élèves sont menés par des buts d'accomplissement extrinsèques à l'école, démontrant donc une concordance entre le stress qu'ils puissent éprouver à l'école et leur motivation, deux facteurs qui affecteraient leur réussite, comme le mentionne Maltais dans ses recherches (2014).



CONCLUSION

Pour conclure, les résultats de notre recherche démontrent bien que les perceptions des élèves de l'évaluation, notamment à fonction normative, se traduisent par un fort sentiment de stress, une peur de l'échec et de l'évitement chez les élèves. Selon les écrits scientifiques mentionner à plusieurs reprises dans cet article, nous pouvons en déduire que l'évaluation formative afin de corriger l'élève au fur et à mesure dans ses apprentissages est à priorisé au détriment de celle chiffré ciblant une classification des élèves entre eux. Afin de cibler les meilleures techniques d'évaluation à utiliser, il faudrait donc miser sur la motivation des élèves et une diminution des éléments stressants dans notre enseignement sachant qu'ils ont un grand impact sur la réussite et le bien-être des élèves. Peut-être qu'éventuellement nous pourrions même penser à mettre la moyenne de côté, mais chaque chose en son temps.

ÉLIANNE MORIN

enseignante d'univers social (histoire et développement personnel)



Le pire cauchemar des élèves : l'évaluation de la communication orale

INTRODUCTION

En français, trois compétences sont évaluées : lire et apprécier des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement selon des modalités variées (C3) (MELS, 2004). Si les deux premières compétences ont fait l'objet de nombreuses recherches et ont été explorées à de multiples reprises, la compétence de la communication orale semble avoir été davantage délaissée par les études et la didactique (Dumais et Soucy, 2020). Cependant, cette dernière mérite la même attention, sinon plus, étant donné que sa maîtrise est essentielle pour qu'un individu fonctionne bien dans la société. Elle est également la base des apprentissages, autant en contexte scolaire qu'extrascolaire (Lafontaine et Pharand, 2015). À ce propos, au début de mon stage 4, la lecture des plans d'intervention de mes élèves m'a fait prendre conscience que plusieurs d'entre eux bénéficiaient de mesures spéciales pour les évaluations de l'oral. Cela m'a grandement étonnée parce que ce n'était pas une réalité à laquelle j'avais été confrontée au cours de mes stages précédents ni au cours de mon propre parcours scolaire. L'effet de surprise s'est amplifié lorsque j'ai lu les lettres de présentation de mes élèves après le premier cours de l'année. En effet, plus de la moitié ont pris le temps de mentionner à quel point les évaluations de l'oral étaient anxiogènes pour eux et qu'ils souhaitaient ne pas devoir en subir. Bref, ces diverses constatations font réfléchir et elles suscitent de la curiosité et des interrogations quant à la C3.

PROBLÉMATISATION

Toujours lors de mon stage 4, certains élèves ont refusé de présenter leur exposé de cinq minutes, qui portait sur une citation célèbre de leur choix, ce qui a posé problème. Cette évaluation avait pourtant été précédée de périodes de préparation et d'un travail écrit consistant à présenter le contenu détaillé de l'exposé. Tous l'avaient bien réalisé, tous étaient techniquement prêts pour l'évaluation orale. Il ne leur restait qu'à venir à l'avant de classe avec un support visuel de leur choix pour partager le fruit de leurs recherches (présentation magistrale). Il fallait présenter l'auteur de la citation, présenter la citation et sa signification et expliquer comment elle pourrait être d'actualité aujourd'hui. Ainsi, je n'ai pas compris pourquoi certains ont préféré obtenir la note de zéro plutôt que de se soumettre aux exigences. Pour pallier ce genre de difficulté lorsqu'il est temps d'évaluer la C3, j'ai décidé d'interroger les élèves afin de connaître leurs opinions quant à cette compétence. Ma question de recherche est la suivante : comment les élèves perçoivent-ils l'évaluation de l'oral ?

D'abord, même si les travaux en didactique de l'oral sont rares, que ce soit au Québec ou ailleurs dans la francophonie (Dumais et Soucy, 2020), des conclusions ont quand même pu être tirées et elles sont unanimes : l'oral doit être vu comme un objet d'enseignement, invitant les enseignants à exploiter des activités véritablement planifiées et intégrées pour l'enseigner. Les apprentissages des élèves seront plus durables et significatifs (Paquet, 2021).

Ensuite, les recherches font également consensus sur un point : les enseignants ne se sentent pas bien outillés quant à la C3, autant pour l'enseigner que pour l'évaluer (Soucy et Dumais, 2022b), et son enseignement demeure déficient (Dumais, 2022). Dans plusieurs études, les enseignants expriment le besoin de recevoir davantage de pistes pour enseigner cette compétence, car ils ne savent pas comment faire pour combler les besoins des élèves (Dumais et al., 2023). Nombre de raisons expliquent la persistance de ce sentiment chez les enseignants. Il y a notamment leur connaissance restreinte des objets de l'oral, mais cette lacune n'est pas de leur responsabilité. Effectivement, certaines universités québécoises n'offrent pas de cours de didactique de l'oral assez complet pour permettre l'enseignement de celui-ci (Dumais et Soucy, 2020). Cela est sans compter que, une fois sur le marché du travail, ces futurs enseignants ne pourront pas poursuivre adéquatement leur formation quant à la didactique de l'oral, considérant qu'une majorité des formations proposées visent presque exclusivement la lecture et l'écriture (Soucy et Dumais, 2022b). Alors que la plupart des enseignants déplorent le peu de temps accordé à la didactique de l'oral dans leur parcours universitaire (quelques heures seulement), plusieurs avouent même n'en avoir jamais reçu (Dumais, 2022). Cela pourrait expliquer pourquoi certains enseignants perçoivent que l'enseignement de l'oral se fait aux dépens de l'enseignement des autres compétences (Soucy et Dumais, 2022a).

En outre, le manque de connaissances sur la C3 entraîne plusieurs conséquences. Puisque les enseignants ressentent qu'ils ne sont pas assez qualifiés, il est plus difficile de bien planifier, structurer et organiser l'enseignement de l'oral (Soucy et Dumais, 2022a). De plus, cela amène les enseignants à ne pas modifier ni diversifier leurs activités liées à l'oral. Année après année, c'est l'exposé oral traditionnel qui prédomine, quoiqu'il existe d'autres options et que le ministère n'exige point cette formule (Dumais, 2022 ; Soucy et Dumais, 2022a). D'ailleurs, l'exposé oral fait partie d'une approche didactique centrée sur les genres. Les chercheurs s'entendent pour dire que cette dernière donnerait lieu à des situations trop éloignées de la réalité des élèves (Dumais et al., 2023). Aussi, l'exposé oral fait rarement l'objet d'un réel enseignement-apprentissage ; il est plutôt question d'énumérer une liste de critères de ce qu'il faut faire et ne pas faire durant l'évaluation. Encore une fois, cela découle de l'insuffisance des connaissances (Dumais, 2022 ; Soucy et Dumais, 2022b).



L'évaluation de l'oral, elle, est subjective en raison d'une quasi-absence de repères pour la guider. Les programmes d'études québécois ne contiennent pas de critères pour indiquer quels objets de l'oral sont associés à quel niveau du développement de la C3 (Dumais et Soucy, 2020).

Finalement, peu d'études portent sur la perception des élèves. Cependant, lors des rares fois où ils ont été interrogés sur la C3, ils affirment avoir un moindre intérêt pour celle-ci. Ils disent aussi ressentir du stress lorsqu'ils sont placés en situation d'évaluation, surtout quand c'est un exposé oral, car ils ne se sentent pas préparés et ne trouvent pas convenable l'enseignement reçu (Paquet, 2021).

CADRE CONCEPTUEL

Pour développer et maîtriser la C3, l'élève doit « apprendre à s'exprimer avec confiance et efficacité, dans le respect de la parole de l'autre, et à acquérir une langue standard afin d'interagir et de communiquer efficacement dans un grand nombre de situations scolaires et sociales » (MELS, 2004, p.119). Au deuxième cycle du secondaire, les composantes de cette compétence sont « construire du sens », « adopter une distance critique », « réfléchir à sa pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur », « mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture » et « intervenir oralement » (MELS, 2009, p. 78). Quand l'élève « prend la parole, individuellement et en interaction, il le fait de façon claire et cohérente, dans une langue de qualité » (MELS, 2009, p.78). De plus, lorsque « l'élève informe, il traite le sujet en s'appuyant sur des éléments crédibles et suffisants et il l'aborde, s'il y a lieu, sous différents angles. Il fait ressortir les propos importants et les ajuste en fonction de ses [...] auditeurs » (MELS, 2009, p.78). Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) n'oblige aucune forme particulière pour l'évaluation des prises de parole. Ainsi, elles peuvent prendre la forme d'une récitation d'une fable, d'une présentation magistrale, d'un cercle de lecture, etc. Le choix revient à l'enseignant. L'important, c'est que ces critères d'évaluation prescrits par le PFEQ soient respectés : « cohérence des propos », « utilisation d'éléments verbaux appropriés », « utilisation d'éléments non verbaux et paraverbaux appropriés » et « recours à une démarche et à des stratégies appropriées » (MELS, 2009, p. 78).

Dans le cadre de cet article, l'oral prend sa forme de production (par opposition à la réception ou compréhension) et concerne les éléments verbaux, paraverbaux (débit, volume, etc.) et non verbaux (gestes, regard, etc.). Il peut autant être le fait d'oraliser la langue écrite (p. ex. : réciter un texte) que de contrôler son parler (p. ex. : exposé devant respecter des critères donnés par l'enseignant). L'oral peut autant être réalisé seul (monogéré) qu'en équipe (polygéré) (Lafontaine, Dumais et Préfontaine, 2014). Par ailleurs, dans cet article, l'oral évalué (l'évaluation de l'oral) prend la forme de celui préparé (par opposition à spontané). Cela signifie qu'il y a eu du temps alloué à la préparation de l'oral et que les élèves ont pu s'exercer au moins une fois avant de prendre la parole et d'être évalués (Dumais et Soucy, 2020). Enfin, l'oral dont il est question ici a comme statut celui de « mobilisé » (par opposition à « enseigné » et « utilisé »), ce qui veut dire que les élèves mettent en pratique ce qu'ils ont appris préalablement, sans aucun nouvel enseignement, dans le cadre d'une évaluation planifiée par leur enseignant (Soucy et Dumais, 2022b).

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à la question de recherche (Comment les élèves perçoivent-ils l'évaluation de l'oral ?), 53 élèves de programmes divers (régulier, hockey, PEI, etc.) d'une école secondaire de la région de Québec ont répondu à un questionnaire de 13 questions afin de recueillir leurs perceptions de l'évaluation de l'oral. Parmi tous les élèves, près du quart (13) étaient en 5e secondaire et le reste était en 3e secondaire. Six questions étaient ouvertes. Les sept autres questions étaient fermées. Une d'entre elles était sur une échelle d'un à cinq, tandis que les autres demandaient tout simplement aux élèves de cocher les énoncés auxquels ils s'identifiaient. Sur le total de questions, 12 amenaient les répondants à identifier des représentations qu'ils ont de l'évaluation de l'oral. Ces questions ont été pensées et sélectionnées de manière à obtenir un éventail varié de conceptions et d'opinions sur l'évaluation de l'oral. La dernière question, quant à elle, demandait tout simplement d'identifier le niveau scolaire des élèves pour être en mesure de préciser les caractéristiques des participants. Le logiciel Google Form a été utilisé pour créer le questionnaire et pour collecter les réponses à celui-ci. L'analyse des résultats s'est réalisée en deux étapes. Premièrement, pour les réponses aux questions fermées, le logiciel a produit des statistiques et des graphiques avec les données récoltées, ce qui a permis l'analyse des résultats. Deuxièmement, en ce qui concerne les questions ouvertes, j'ai moi-même lu et analysé les réponses des élèves. J'ai effectué les calculs nécessaires pour obtenir des statistiques et arriver à des constats.

RÉSULTATS

Les résultats se divisent en deux thématiques. La première est l'intérêt pour l'évaluation de l'oral et le rapport à celle-ci. Elle comporte les réponses qui touchent les sentiments, les souhaits et les intérêts des élèves en ce qui concerne la C3. La deuxième thématique regroupe tous les autres résultats qui ne sont pas liés à la sphère affective (p. ex.: but de l'évaluation, légitimité d'évaluer les éléments paraverbaux et non verbaux, etc.).



INTÉRÊT POUR L'ÉVALUATION DE L'ORAL ET RAPPORT À CELLE-CI

En ce qui concerne l'intérêt des élèves pour l'évaluation de l'oral, il est possible de remarquer une disparité entre les résultats (voir Figure 1).

Alors qu'un seul participant évalue son intérêt à 5 (« j'adore cela »), dix fois plus d'élèves se situent à l'autre extrémité de l'échelle (« je déteste cela »). Toutefois, la majorité (30,2 %) estime que son intérêt se situe au centre de l'échelle (3).

Sur une échelle de 1 à 5, à combien évaluerais-tu ton intérêt pour les évaluations de l'oral?

53 réponses

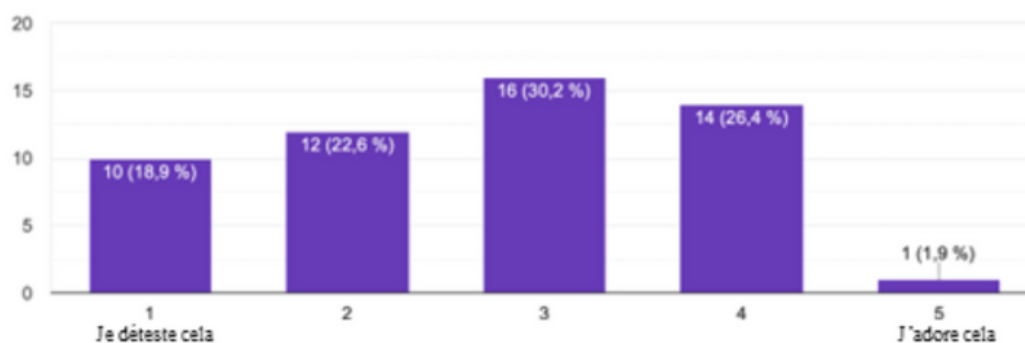


FIGURE 1. INTÉRÊT POUR LES ÉVALUATIONS DE L'ORAL

Les répondants ont ensuite évalué la manière dont cet intérêt a évolué au cours de leur scolarité, de la maternelle à aujourd'hui. Encore une fois, les réponses sont plutôt partagées (voir Figure 2).

Comment ton intérêt pour les évaluations de l'oral a-t-il évolué au cours de ta scolarité? Coche l'énoncé qui te représente le plus.

53 réponses



FIGURE 2. ÉVOLUTION DE L'INTÉRÊT AU COURS DE LA SCOLARITÉ

Combinées, l'absence constante d'intérêt et la baisse de celui-ci sont sélectionnées par 41,5 % des élèves, ce qui démontre un rapport généralement négatif aux évaluations de l'oral. C'est en adéquation avec l'étude de Paquet (2021) qui rapporte que les élèves ont un moindre intérêt pour la C3. Cependant, parmi ceux qui notent une évolution de leur intérêt, davantage de participants affirment mieux aimer cela avec les années (22,6 %) que le contraire (17 %).

Quant aux émotions vécues par les élèves lorsqu'ils doivent subir une évaluation de l'oral, la plupart de ces derniers en ont identifié plus d'une. D'abord, 73,6 % avouent se sentir stressés ; c'est l'émotion qui est revenue le plus souvent. Encore une fois, ces résultats concordent avec ceux de Paquet (2021) qui mentionnent que les élèves ressentent du stress lorsqu'ils subissent une évaluation de l'oral. Viennent ensuite l'indifférence (30,2 %), la joie (20,8 %), l'excitation (17 %), la terreur (15,1 %), la colère (9,4 %) et la tristesse (7,5 %). Ces chiffres indiquent que le stress n'a pas

uniquement été sélectionné par ceux qui ressentent des sentiments plus négatifs comme la terreur, la colère et la tristesse. Plusieurs ont effectivement choisi le stress et au moins une autre de ces options : l'indifférence, la joie et l'excitation. Ainsi, le stress en réaction aux évaluations de l'oral n'est pas forcément un « mauvais stress » pour nombre d'élèves. Cela dit, ce n'est pas le cas pour tous. En effet, sur les 53 répondants, huit (15,1%) bénéficient d'un plan d'intervention pour adapter leurs évaluations de l'oral ou expriment le souhait d'en avoir un. 100 % de ces élèves justifient leur plan d'intervention ou leur souhait d'en avoir un par le stress et l'anxiété générés par les évaluations de l'oral chez eux. Ils soutiennent que ces sentiments sont si forts qu'ils nuisent au bon déroulement de leurs évaluations (p. ex. : bégaiement).

Lorsqu'interrogés sur ce qu'ils aiment et n'aiment pas des évaluations de l'oral, les participants ont, encore une fois, généralement ciblé plusieurs éléments. Les figures 3 et 4 illustrent l'ensemble des réponses recueillies.

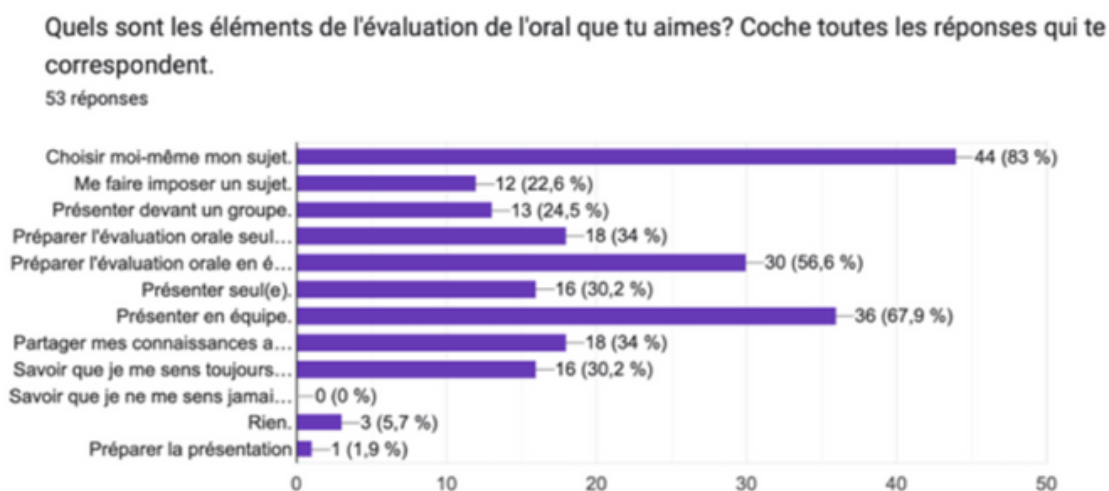


FIGURE 3. ÉLÉMENTS QUI SONT AIMÉS DES ÉVALUATIONS DE L'ORAL



FIGURE 4. ÉLÉMENTS QUI NE SONT PAS AIMÉS DES ÉVALUATIONS DE L'ORAL

Voici quelques constats qui peuvent être dégagés grâce à ces deux questions. Il faut d'abord remarquer l'importance pour les élèves de choisir leur sujet. C'est l'élément aimé des évaluations de l'oral qui est le plus souvent revenu, soit dans 83 % des cas. Dans le même ordre d'idées, 54,7 % des répondants indiquent qu'ils n'aiment pas se faire imposer un sujet. C'est d'ailleurs l'élément qui ressort le plus (à égalité avec la peur de se faire juger par leurs pairs) pour la question concernant ce qui est moins aimé des évaluations de l'oral. Les résultats en lien avec le choix du sujet sont donc cohérents.

De plus, alors que 24,5 % des participants aiment présenter devant un groupe d'individus, plus du double (49,1%) affirment le contraire. Un autre écart important dans les résultats est lié à si l'évaluation de l'oral est monogérée ou polygérée. Effectivement, 15,1% des élèves n'aiment pas présenter en équipe tandis que plus du quadruple (67,9 %) aiment cela. En ce qui concerne le fait de présenter seul, c'est juste une différence de 13,2 % qui divise les répondants. Toutefois, lorsqu'il s'agit de préparer l'évaluation de l'oral, autant d'élèves aiment la préparer seuls qu'il y en a qui n'aiment pas cela (34 %), et près de trois fois plus de gens aiment la préparer en équipe (56,6 %) qu'il y en a qui n'aiment pas cela (20,8 %). Bref, le travail d'équipe (polygéré) est toujours préféré par la majorité.

Sinon, 30,2 % des élèves aiment ressentir que leur enseignant leur offre du soutien et de l'encadrement lorsqu'ils doivent préparer leur évaluation de l'oral. Néanmoins, il y a quand même 37,7 % des participants qui expriment ne jamais se sentir soutenus et encadrés dans leur préparation et que c'est un élément qu'ils n'aiment pas. Donc, visiblement, le besoin de pouvoir compter sur l'enseignant n'est pas comblé chez plusieurs élèves. Cela peut être dû au manque de connaissances des enseignants sur la C3 dont la recherche de Soucy et Dumais (2022b) fait état. Effectivement, l'étude de Dumais et al. (2023) révèle que ce manque peut se traduire par une incapacité à répondre aux besoins des élèves.

Par la suite, les répondants devaient révéler comment leur rapport aux évaluations de l'oral pouvait être amélioré selon eux. 37,7 % des élèves disent qu'il n'y a rien à faire, soit parce qu'ils aiment déjà assez les évaluations de l'oral, soit parce qu'ils sont persuadés qu'ils détesteront toujours cela. Un autre élément qui revient à multiples reprises est le besoin d'avoir davantage de latitude : choisir le sujet et se faire offrir la possibilité de travailler en équipe plus souvent, présenter devant de plus petits groupes, avoir plus de temps et faire plus de tâches formatives. Un participant mentionne également l'importance de créer des contextes d'évaluation plus réalistes, ce qui correspond aux conclusions de Dumais et al. (2023) indiquant que l'exposé oral donne lieu à des situations trop éloignées de la réalité des élèves. Enfin, la question du stress est évoquée maintes fois dans les réponses ; c'est en adéquation avec les résultats qui ont été présentés plus tôt (émotions).

AUTRES TYPES DE PERCEPTIONS

Selon la plupart des élèves, les enseignants devraient évaluer l'oral en s'appuyant uniquement sur le contenu. Ils sont également presque unanimes quant aux éléments paraverbaux et non verbaux : ils ne devraient pas être évalués. Seulement une personne (1,9 %) affirme dans le questionnaire qu'il est acceptable de prendre en compte le débit et le ton de voix.

En outre, aux yeux des répondants, les évaluations de l'oral servent surtout à améliorer leurs habiletés en communication (19 %) et à s'exercer à parler devant un groupe (53,7 %). D'autres réponses uniques ont été proposées, telles que « évaluer la qualité de la langue » et « donner une note sur le bulletin ».

Finalement, 77 % des participants déclarent se sentir adéquatement outillés pour bien réussir les évaluations de l'oral. Le reste (23 %) pense le contraire, expliquant que leurs enseignants ne les guident pas assez. Cela concorde relativement bien avec les résultats d'une autre question où les élèves devaient préciser les objets de l'oral qui leur avaient été enseignés. En effet, seulement 16,1 % des réponses indiquent qu'il n'y a eu aucun enseignement à ce sujet. Ces élèves soulignent toutefois qu'ils en ont déjà entendu parler ; ils ne peuvent juste pas considérer cela comme un enseignement. Tous les autres (83,9 %) ont été en mesure d'identifier des objets de l'oral qui leur avaient été enseignés. Par exemple, il y a la posture, les gestes, le débit, le volume, le contact avec l'auditoire, le regard et le registre de langue. Ces résultats contrastent avec ceux de Paquet (2021). Dans sa recherche, la grande majorité des répondants avouent se sentir mal préparés avant une évaluation de l'oral et estiment que l'enseignement qu'ils ont reçu quant à la C3 est inadéquat. Une autre étude, celle de Dumais (2022), souligne également que l'enseignement de cette compétence est déficient.

CONCLUSION

Lorsqu'ils ont la possibilité de s'exprimer librement sur le sujet, les élèves peuvent pister les enseignants afin de rendre l'évaluation de l'oral plus agréable, étant donné qu'en fin de compte, ce sont eux qui la vivent. Les perceptions récoltées demeurent des représentations subjectives d'un petit échantillon d'élèves. De futures recherches pourraient permettre un approfondissement de la question pour établir des constats plus nuancés et plus poussés. Cependant, certaines réponses recueillies rejoignent plusieurs élèves, ce qui pourrait indiquer des avenues intéressantes à emprunter en classe lors de prochaines évaluations de l'oral. Notons d'ailleurs la possibilité de laisser choisir le sujet et de travailler en équipe, l'importance de bien encadrer et de soutenir les élèves dans leur préparation et le désir de réduire la taille des groupes devant lesquels ils présentent le fruit de leurs recherches. De plus, puisque le PFEO ne prescrit aucune forme particulière pour les prises de parole, cela pourrait être une bonne idée de donner aux élèves la liberté de choisir la forme que prend l'évaluation de l'oral. Après tout, c'est le respect des critères d'évaluation et l'atteinte des attentes de fin de cycle qui sont essentiels. Avec les résultats colligés, avec les années scolaires en virtuel qui ont grandement réduit le nombre d'évaluations de l'oral traditionnelles comme l'exposé et avec les études unanimes quant à la déficience de la didactique de l'oral, un changement s'impose pour rendre la compétence de l'oral plus accessible aux enseignants et pour améliorer le rapport des élèves à celle-ci.



CAMILLE PLOUFFE
enseignante de français



AU-DELÀ DU DIPLÔME : L'ÉLÈVE

P. 510 – 517

Éric Côté

Les devoirs en mathématique au secondaire :
quand la qualité prime sur la quantité

P. 518 – 526

Émilie Houde

Parlons de sexualité entre deux notions de
grammaire

Comment aborder l'éducation à la sexualité dans la
classe de français.

P. 527 – 532

Julien Perreault

Le machisme à l'école

Comment lutter contre l'idéologie masculiniste dans la
salle de classe?

P. 533 – 540

Philippe LaRue Santucci

Stressés, anxieux, les élèves le sont-ils
vraiment ?





Les devoirs en mathématique au secondaire : quand la qualité prime sur la quantité

UN MAL NÉCESSAIRE ?

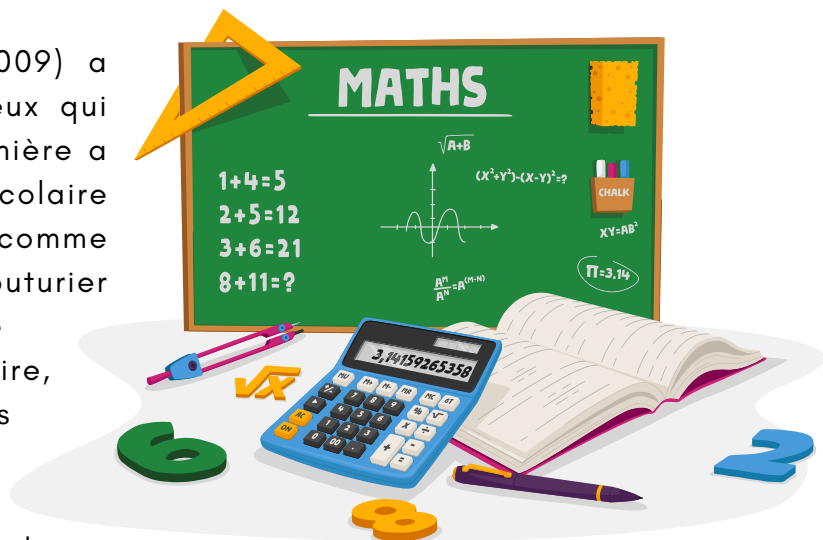
Comme ailleurs dans le monde, l'utilisation des devoirs est largement répandue chez les enseignants du Québec (Bisaillon, 2019; Karsenti, 2015). Or, la question des devoirs est un véritable champ de bataille en éducation. Synonyme d'une bonne éducation pour certains parents (Kravolec & Buell, 2000; Zelt, 2022), les devoirs sont une source de stress pour d'autres (Zelt, 2022). Remettant en question l'utilité des devoirs pour la réussite scolaire, plusieurs groupes militent contre cette pratique (Bisaillon, 2019; CSE, 2010) et certains centres de services scolaires au Québec ont même décidé de l'abolir au primaire (Couturier 2017; Proulx, 2016).

La pratique des devoirs devrait-elle être également abandonnée au secondaire ? Selon Marzano et Pickering (2007), abandonner complètement les devoirs reviendrait à se défaire d'un puissant outil pédagogique. En effet, la recherche démontre que, lorsqu'ils sont utilisés de manière appropriée, les devoirs favorisent la réussite scolaire des élèves (Marzano & Pickering, 2007). Pour cette raison, cet article fait la recension des meilleures pratiques entourant l'utilisation des devoirs en mathématique.

LA QUESTION N'EST PAS « SI » IL FAUT DONNER DES DEVOIRS EN MATHÉMATIQUE, MAIS « COMMENT » !

Si la pratique des devoirs est contestée par certains, c'est parce qu'il existe encore une certaine incertitude entourant l'effet des devoirs sur la réussite scolaire (Trautwein & Köller, 2003; Zelt 2022). Selon Severs (2013), l'inconstance des résultats de la recherche serait due au fait qu'on ne distingue pas les types de devoirs lorsque l'on tente d'évaluer leur efficacité. Au lieu de poser la question « Est-ce que les devoirs sont efficaces ? », on devrait plutôt se demander « Quels types de devoirs sont efficaces ? »

La méta-analyse de John Hattie (2009) a également fourni des munitions à ceux qui s'opposent aux devoirs, car cette dernière a révélé que leur effet sur la réussite scolaire était négligeable au primaire. Or, comme l'explique Karsenti dans l'article de Couturier (2017), négligeable n'est pas synonyme de nul ou négatif. De plus, au secondaire, les devoirs deviennent l'un des facteurs les plus déterminants sur la réussite des jeunes (Bisaillon, 2019; Hattie, 2009). Comme la plupart des enseignants



de mathématique au secondaire, je donne des devoirs à mes élèves à tous les cours. Je le fais afin que mes élèves puissent pratiquer de manière autonome les concepts vus en classe, ou encore pour qu'ils révisent des concepts déjà étudiés pour se préparer aux évaluations. Alors que certains élèves complètent leurs devoirs à tous les cours, d'autres n'ouvrent jamais leurs cahiers d'exercices à la maison. Une étude canadienne a révélé que près du quart des élèves du primaire et du secondaire achèvent rarement leurs devoirs (Bisaillon, 2019; Karsenti, 2015). Or, les devoirs ne sont bénéfiques pour la réussite scolaire que s'ils sont complétés (Bisaillon, 2019; Cooper et al., 2006). Je me suis donc intéressé aux meilleures pratiques associées à l'utilisation des devoirs au secondaire. La question à laquelle je tente de répondre dans cet article est la suivante : « Quelles sont les meilleures pratiques associées à l'utilisation des devoirs en mathématique au secondaire ? »

CE QUI DIT LA RECHERCHE

DEVOIRS, LEÇONS, LECTURES : DU PAREIL AU MÊME

Un devoir se définit comme une tâche que l'enseignant attribue aux élèves et qui doit être complétée en dehors des heures passées à l'école (Cheema et Sheridan, 2015; Cooper et al., 2006; Rosário et al., 2015; Zelt, 2022). Cette définition inclut donc les leçons et les lectures à faire à maison.

OUI, LES DEVOIRS FAVORISENT LA RÉUSSITE SCOLAIRE

La littérature scientifique supporte l'existence d'une corrélation positive entre les devoirs et la réussite scolaire, mais la force de cette corrélation dépend du niveau scolaire. En effet, l'influence des devoirs est plus prononcée au secondaire qu'au primaire (Bisaillon, 2019; Cooper et al., 2006, 2006; Marzano & Pickering, 2007). La méta-analyse de John Hattie abonde en ce sens : l'impact des devoirs sur la réussite scolaire serait négligeable au primaire (taille d'effet = 0,15), entre faible et moyen au 1er cycle du secondaire (taille d'effet = 0,31) et entre moyen et fort au 2e cycle du secondaire (taille d'effet = 0,64) (Bisaillon, 2019; Hattie, 2009). Or, puisque les devoirs sont complétés en dehors de la classe dans des conditions familiales inévitables et où la supervision est impossible, certains remettent en question leur efficacité. En effet, il est difficile de déterminer si la réussite scolaire accrue corrélée aux devoirs est attribuable à ces derniers ou à d'autres facteurs concomitants à la complétion des devoirs (Cooper, 2007; Zelt, 2022). De plus, les études précédemment citées ne stipulent pas quels types de devoirs sont bénéfiques (Rosário et al., 2015; Zelt, 2022). Par conséquent, la prochaine section s'intéresse aux caractéristiques des devoirs qui favorisent la réussite scolaire.

LES MEILLEURES PRATIQUES ENTOURANT LES DEVOIRS EN MATHÉMATIQUE

Dans sa thèse de doctorat, Zelt (2022) compile les meilleures pratiques entourant les devoirs en mathématique :

1. Appliquer la règle des 10 minutes
2. Éviter d'attribuer un devoir portant sur la matière apprise en classe le même jour
3. S'assurer que le devoir peut être complété de manière autonome

4. Différencier les devoirs pour les élèves nécessitant des défis supplémentaires ou davantage de soutien
5. Ne pas compter les devoirs dans la note des élèves
6. Autoriser la prolongation des dates d'échéance sans pénalité
7. Fournir des rétroactions sur les devoirs
8. Avoir un but identifiable

Les prochaines sections portent sur les résultats de la recherche soutenant chacune de ces pratiques.

LA DURÉE ET LA FRÉQUENCE DES DEVOIRS : UNE QUESTION DE DOSAGE

La règle des 10 minutes recommande de limiter la durée des devoirs à 10 minutes par niveau scolaire par jour (Cooper et al., 2006; Zelt, 2022). Ainsi, pour des élèves de premier cycle au secondaire, la durée totale des devoirs ne doit pas excéder 80 minutes. Des devoirs d'une durée supérieure à ce temps risquent de surcharger les élèves et nuire à leur motivation (Cooper et al., 2006; Zelt, 2022).

La recherche démontre avec constance que la fréquence des devoirs est positivement corrélée à la réussite scolaire des devoirs en mathématique (Chin et al., 2022; Fernández-Alonso et al., 2015; Rosário et al., 2019; Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2002). Toutefois, il n'existe pas de consensus scientifique quant à l'effet de la durée des devoirs en mathématique sur la réussite scolaire. Alors que la plupart des études sur des élèves américains ont révélé une corrélation positive entre ces deux variables (Chin et al., 2022; Keith, 1982; Keith & Cool, 1992; Pezdek et al., 2002), les études sur des élèves allemands dévoilent plutôt une corrélation négative (Chin et al., 2022; Dettmers et al., 2010; Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2002, 2006). Une étude récente sur l'impact de la durée et de la fréquence des devoirs sur la réussite scolaire d'élèves Taïwanais de 8^e année a démontré que des devoirs d'une durée de 0 à 90 minutes prédisent positivement la réussite scolaire par rapport à l'absence de devoirs. Cependant, la relation observée entre la durée des devoirs et la réussite scolaire en mathématique est non-linéaire. En effet, les auteurs ont observé que l'influence positive sur la réussite scolaire atteignait un sommet pour les devoirs d'une durée de 16 à 30 minutes avant de diminuer pour les tranches de temps supérieures. De plus, au-delà de 90 minutes, les devoirs ne pouvaient pas prédire significativement la réussite scolaire par rapport à l'absence de devoirs. Autrement dit, donner des devoirs trop longs peut être aussi mauvais que ne pas en donner du tout (Chin et al., 2022). Bien qu'on puisse se questionner sur l'implication de ces observations pour les élèves québécois, elles semblent néanmoins valider la règle des 10 minutes.

LES TYPES DE DEVOIRS ET LEURS INFLUENCES SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Cooper et al. (2006) recommande d'éviter d'attribuer un devoir portant sur la matière apprise en classe le même jour. Selon les auteurs, les élèves n'ont pas eu assez de temps pour maîtriser le concept à l'étude pour compléter les problèmes par eux-mêmes (Cooper et al., 2006; Zelt, 2022).

Les exercices pratiquant les compétences de base (p. ex. la « drill ») sont également à éviter. Dans une étude de Rosário et al. (2015), les notes des élèves auxquels on attribuait ce type de devoir étaient inférieures à celles des classes pratiquant d'autres types de devoir (Rosário et al., 2015; Zelt, 2022). Deux raisons peuvent expliquer ce phénomène. D'une part, si l'élève est incapable de résoudre ces problèmes correctement en raison d'un manque de compréhension, alors le devoir devient inefficace. D'autre part, si l'élève a déjà bien compris le concept mathématique à l'étude, le fait de résoudre plusieurs problèmes du même type ne lui apporte rien (Simplicio, 2005; Zelt, 2022).

Un autre type de devoir est celui de la classe inversée. Une étude a démontré que les élèves qui faisaient des lectures en préparation pour la prochaine leçon performaient mieux que ceux qui se voyaient attribuer des devoirs sur la leçon du jour (Cooper et al., 2006; Zelt, 2022). Dans une classe inversée, les élèves font des lectures ou visionnent des vidéos éducatives sur les concepts qui seront étudiés au prochain cours (Zelt, 2022). En général, les études sur la classe inversée suggèrent un effet positif sur la réussite scolaire. Cependant, ce modèle est encore très peu appliqué au primaire et au secondaire et les données à ce niveau sont insuffisantes pour en recommander l'adoption généralisée (Wright & Park, 2022).

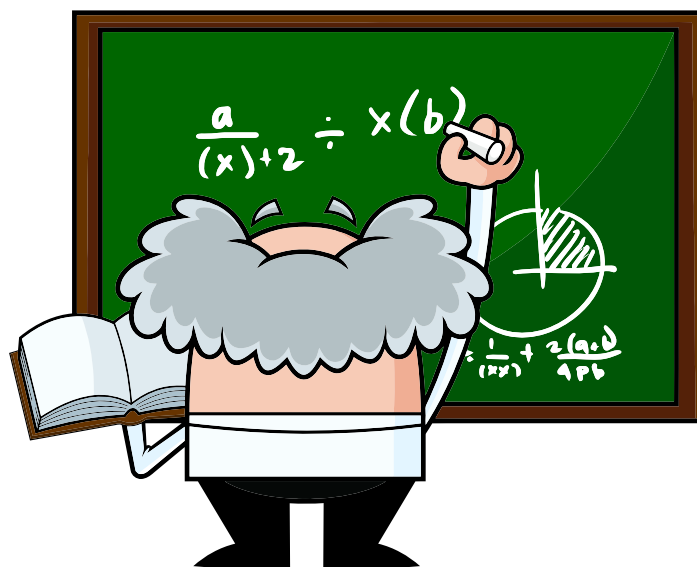
Une étude par Rosário et al. (2015) a démontré que les devoirs de type « extension » en mathématique avaient un impact positif sur la réussite scolaire des élèves de 6^e année. L'extension se définit comme l'application de concepts précédemment appris par l'élève à de nouvelles tâches. Ces devoirs requièrent un plus haut niveau de pensée abstraite et favorisent le développement de la compétence à résoudre des problèmes (Minke, 2017; Rosário et al., 2015).

CHEVILLE CARRÉE DANS UN TROU ROND : L'IMPORTANCE DE LA DIFFÉRENCIATION

Il est recommandé que les devoirs puissent être complétés de manière autonome avec un taux de succès relativement élevé, mais ils doivent également être juste assez difficiles pour demeurer intéressants aux yeux de l'élève (Marzano & Pickering, 2007). Or, puisque les élèves d'une classe n'ont pas tous le même niveau de maîtrise mathématique, il est recommandé de différencier les devoirs afin d'augmenter la motivation des élèves à les compléter (Rosário et al., 2019; Trautwein et al., 2002).

A+ : L'ÉVALUATION ET LES RÉTROACTIONS SUR LES DEVOIRS

Plusieurs études indiquent que les bénéfices associés à la complétion des devoirs augmentent lorsque les devoirs sont vérifiés et corrigés en classe (Núñez et al., 2015; Paschal et al., 1984; Walberg, 1991). Cependant, afin de ne pas désavantager les élèves qui n'ont pas le privilège d'avoir de l'aide à la maison, il est recommandé de ne pas évaluer les devoirs (Feldman, 2019; Zelt, 2022).



À QUOI ÇA SERT MADAME ? LE BUT IDENTIFIABLE COMME FACTEUR D'ENGAGEMENT

Selon Cooper et al. (2006), un but identifiable est une caractéristique d'un devoir de qualité. Les élèves passent plus de temps sur leur devoir, gèrent ce temps plus efficacement et font plus de devoirs lorsque ces derniers sont perçus comme étant utiles (Cooper et al., 2006; Fan et al., 2017; Suárez et al., 2019; Yang et al., 2016). De ce fait, présenter explicitement le but des devoirs affecte positivement l'engagement comportemental et la gestion du temps consacré aux devoirs (Epstein & Van Voorhis, 2001, 2012; Suárez et al., 2019).

MÉTHODOLOGIE

L'objectif de la présente étude était de récolter des données sur les pratiques associées aux devoirs des enseignants en mathématique œuvrant dans une école de la grande région de Lévis afin de les comparer aux recommandations de la littérature scientifique.

Tout d'abord, deux questionnaires portant sur les devoirs en mathématiques ont été conçus : un pour les élèves et l'autre pour les enseignants. Les élèves ont été interrogés, entre autres, sur la fréquence et la durée de leurs devoirs, la principale raison qui les pousse à compléter leurs devoirs, les types d'exercices qui les motivent le plus et l'avantage qu'ils pensent retirer de la complétion de leur devoir. Les enseignants, quant à eux, ont été questionnés sur leurs pratiques : ils devaient identifier la fréquence, la durée et les types de devoirs qu'ils attribuaient à leurs élèves, en plus de préciser leurs stratégies de rétroaction.

Les questionnaires ont été envoyés à tous les enseignants de mathématique de l'école. Sur une base volontaire, les enseignants pouvaient faire passer le questionnaire à leurs élèves. En tout, 301 élèves du premier cycle du secondaire et 4 enseignants ont répondu aux questionnaires.

RÉSULTATS

Tous les enseignants interrogés affirment donner toujours des devoirs en mathématique, alors que les élèves interrogés affirment que leurs enseignants de mathématique donnent toujours (73,4 %) ou souvent (24,9 %) des devoirs. Cette différence entre les perceptions des élèves et des enseignants est peut-être causée par le fait que certains élèves parviennent à compléter leurs devoirs en classe, ou simplement par une interprétation différente des qualificatifs « toujours » et « souvent ». À la question « À quelle fréquence complètes-tu tes devoirs de mathématique ? », 31,9 % des élèves ont répondu « toujours », 35,5 % « souvent », 19,3 % « parfois », 8,3 % « rarement » et 3,7 % « jamais ». Ces résultats sont similaires aux observations de Karsenti (2015) au sujet des devoirs, comme l'illustre la figure 1.



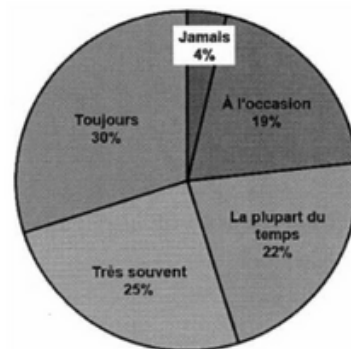
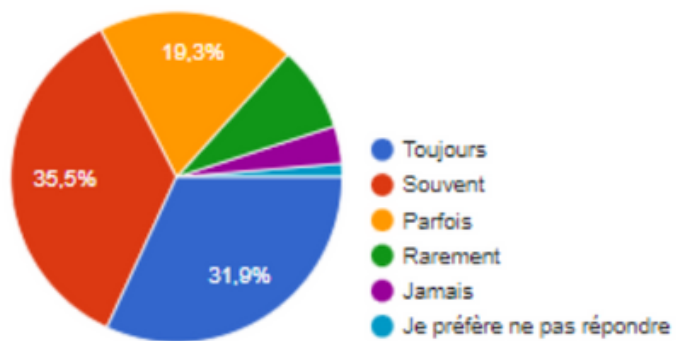


FIGURE 1 (À GAUCHE) QUANTITÉ DE DEVOIRS TERMINÉS PAR LES ÉLÈVES DU 1ER CYCLE D'UNE ÉCOLE DE LA GRANDE RÉGION DE LÉVIS. (À DROITE) QUANTITÉ DE DEVOIRS TERMINÉS PAR LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE AU QUÉBEC (KARSENTI, 2015). FIGURE ADAPTÉE DE BISAILLON (2019).

Lorsqu'interrogés sur le temps requis pour compléter leurs devoirs, les élèves ont répondu « 0 à 15 minutes » à 26,2 %, « 15 à 30 minutes » à 35,2 %, « 30 à 45 minutes » à 16,3 % et « 45 à 60 minutes » à 5 %. Au total, 8 % des élèves rapportent compléter leur devoir en plus de 60 minutes. La moyenne pondérée de la durée des devoirs rapportée par les élèves est d'environ 28 minutes. À la lumière de ces résultats, on peut estimer que la règle des 10 minutes est seulement respectée dans le cas où les élèves se voient attribuer trois devoirs ou moins dans la même journée. Il est donc important que les enseignants collaborent avec leurs collègues des autres disciplines afin de s'assurer de ne pas donner une charge de travail trop élevée aux élèves.

Interrogés sur les types d'exercices donnés en devoir, tous les enseignants ont affirmé donner des problèmes pour pratiquer la leçon du jour. La moitié donnait également des problèmes de révision et seulement un enseignant a affirmé donner des problèmes écrits supportant le développement de la compréhension conceptuelle. Ces résultats sont conformes aux données de la recherche, qui indiquent que les devoirs portant sur la leçon du jour sont les plus communs (Rosário et al., 2019). Ce type d'exercices est également celui le plus apprécié des élèves interrogés. En effet, à la question « Lorsque tu fais un devoir de mathématique, quel type d'exercices es-tu le plus motivé(e) à compléter ? », la réponse la plus populaire était « Des exercices portant sur la nouvelle matière que nous avons vu en classe la même journée » (43,5 %). Pour ce qui est des types d'exercices pour lesquels les élèves ont le moins de motivation à compléter, les problèmes écrits décrochent la première place pour 51,2 % des répondants. On peut en conclure que la majorité des élèves préfèrent compléter, peut-être par habitude, des exercices simples et familiers portant sur la leçon du jour. Or, selon la recherche, ce type d'exercices n'est pas celui le plus favorable pour la réussite scolaire (Cooper et al., 2006; Rosário et al., 2015). Si les devoirs sur la leçon du jour sont aussi populaires, c'est parce qu'ils sont pratiques (p. ex. en permettant de terminer le travail débuté en classe) et requièrent peu de temps de préparation (Minke, 2017).

Trois enseignants sur quatre affirment évaluer les devoirs en se basant sur « l'effort fourni par l'élève et le niveau de complétion » alors qu'un enseignant a affirmé ne pas évaluer les devoirs. Ces observations sont similaires à celles de Zelt (2022), qui indiquent que 76,6 % des répondants évaluent leurs devoirs et que 31,4 % ne donnent pas de rétroaction

dans les devoirs, et ce, contrairement aux recommandations de la recherche (Feldman, 2019; Zelt, 2022). Plusieurs raisons expliquent pourquoi les enseignants évaluent les devoirs. Pour certains, il s'agit d'une politique de leur département. Pour d'autres, c'est un moyen de récompenser les élèves qui travaillent fort (Zelt, 2022). Seul un enseignant a affirmé fournir une rétroaction individualisée écrite aux devoirs de ses élèves. La principale raison invoquée pour ne pas donner de rétroaction individualisée est le manque de temps, une contrainte également rapportée par les participants de l'étude de Rosário et al. (2019).

Pour ce qui est de la différenciation des devoirs, un enseignant a affirmé différencier ses devoirs « en fonction des besoins académiques des élèves », un le fait pour « certains élèves identifiés avec des défis », un a affirmé « quand j'ai le temps de le faire, oui, mais c'est très rare » et un a répondu « non, tous les élèves reçoivent les mêmes devoirs ». Encore une fois, ces résultats sont très similaires à l'étude de Zelt (2022), où 51% des répondants ont affirmé qu'ils attribuaient le même devoir à tous leurs élèves.

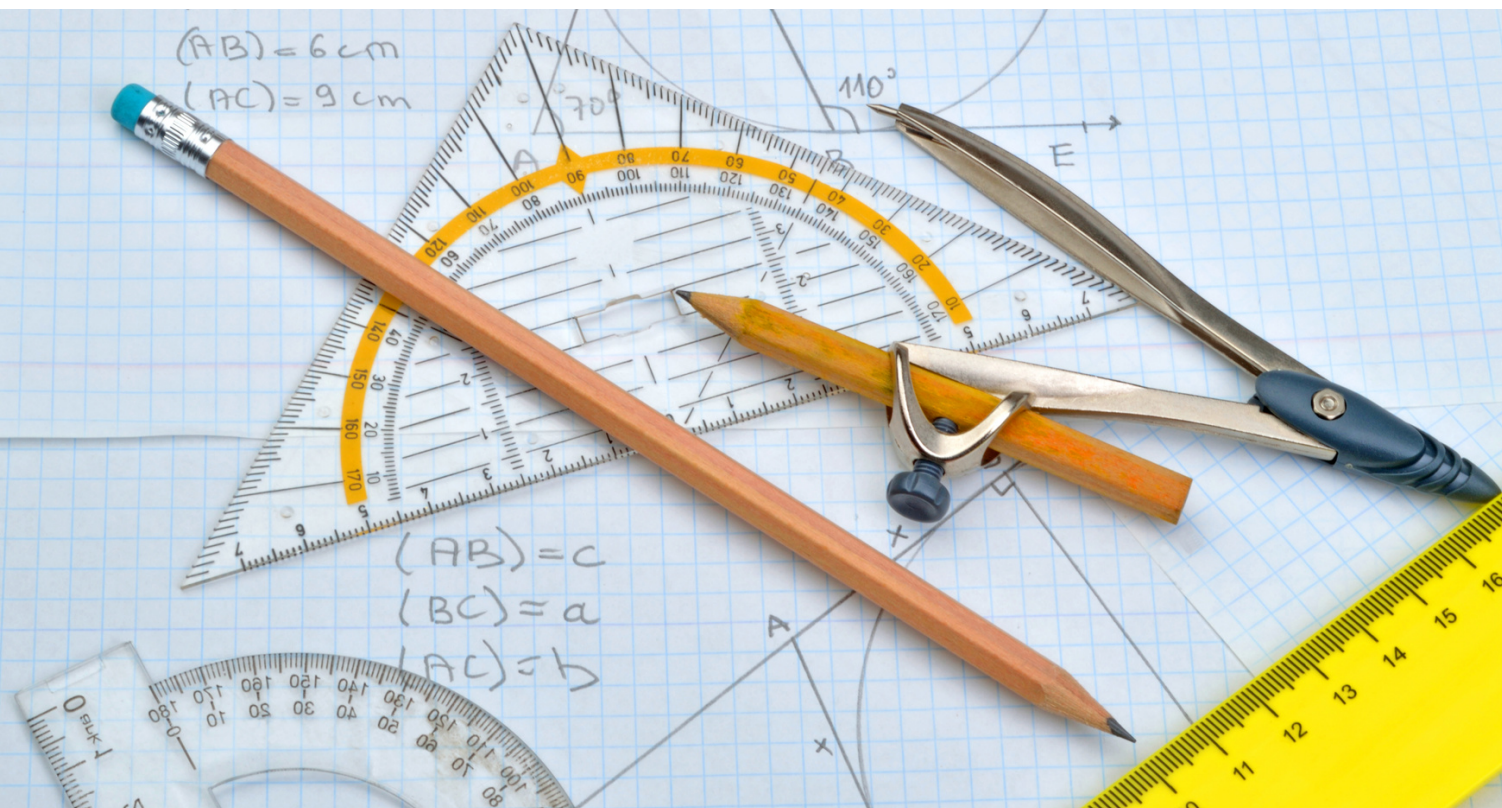
À la question ouverte « Qu'est-ce qui te pousse à compléter tes devoirs de mathématique ? », 42,2 % des élèves ont répondu qu'ils le faisaient par obligation/coercition ou pour éviter une conséquence négative. P. ex., un élève a répondu : « on est obligé de les faire et je ne veux pas de devoirs non-faits ». Les élèves ont offert une réponse qui peut être associée à leur apprentissage ou leur réussite dans 35,2 % des cas. « Je les fais car c'est comme de la révision pour moi donc ça m'aide à mieux comprendre la matière », a répondu un autre élève. Finalement, 5 % des élèves ont donné une réponse qui peut être associée à la recherche de privilèges ou de récompenses : « avoir des devoirs gratuits et d'être libre et après jouer aux jeux vidéo ».

LES DEVOIRS DEVRAIENT ÊTRE... MAIS NOUS NE VIVONS PAS DANS UN MONDE IDÉAL

L'objectif de cet article était de répondre à la question suivante : « Quelles sont les meilleures pratiques associées à l'utilisation des devoirs au secondaire ? » La revue de la littérature scientifique présentée précédemment permet la recommandation des pratiques suivantes : (1) donner des devoirs courts et fréquents, (2) attribuer des exercices de type « extension », (3) différencier les devoirs en fonction des besoins des élèves, (4) fournir une rétroaction aux élèves et (5) expliciter le but du devoir aux élèves.

Les données récoltées au cours de ce projet indiquent que le point (1) est déjà bien appliqué. Néanmoins, 13 % des élèves ont répondu compléter leurs devoirs en plus de 45 minutes. La différenciation des devoirs de ces élèves pourrait être une piste de solution pour alléger la charge de travail à la maison. Le point (2), à l'inverse, n'est que très peu appliqué dans la pratique. On peut se questionner sur l'aversion des élèves envers les problèmes écrits et sur l'hésitation des enseignants à donner ce type de problèmes en devoir. Une explication serait que les enseignants cherchent à minimiser le risque que des devoirs plus difficiles menacent le sentiment de compétence de certains élèves (Patall et al., 2018; Rosário et al., 2019). Bien que le point (3) soit souhaitable, la différenciation des devoirs demande beaucoup de temps aux enseignants (Rosário et al., 2019). Un compromis pourrait être de donner en devoir des exercices de différents niveaux de difficultés et d'offrir aux élèves le choix des exercices à compléter en fonction de leur niveau de

maîtrise. Concernant le point (4), tous les enseignants interrogés corrigent les devoirs en classe, mais seulement un d'entre eux fournit une rétroaction individualisée écrite à ses élèves, les autres étant limités par le manque de temps. Une alternative serait d'accompagner les devoirs d'un sondage dans lequel les élèves pourraient indiquer les exercices sur lesquels ils aimeraient faire un retour en classe. Cela pourrait être particulièrement bénéfique pour les élèves qui n'osent pas exprimer leurs difficultés devant leurs camarades de classe, comme l'illustre ce commentaire issu de la présente étude : « je ne veux pas poser de question par peur de me faire juger par les autres ». Finalement, une plus grande proportion d'élèves ont exprimé faire leurs devoirs parce qu'ils s'y sentent obligés ou pour éviter une conséquence négative. L'application du point (5) pourrait faire prendre conscience aux élèves que les devoirs ont pour but de les faire progresser dans leurs apprentissages, favorisant ainsi leur engagement (Epstein & Van Voorhis, 2001, 2012; Suárez et al., 2019).



Au secondaire, les devoirs de mathématique sont bénéfiques pour la réussite scolaire. Or, compte tenu de la nature anxiogène des devoirs pour certains élèves et parents, il est de la responsabilité des enseignants de prendre en considération les recommandations de la recherche. Cela leur permettra d'optimiser l'efficacité des devoirs tout en minimisant les impacts négatifs qu'ils peuvent avoir sur l'engagement scolaire. Pour ce qui est du primaire, l'effet des devoirs sur la réussite scolaire est négligeable. Toutefois, on peut se demander si l'abolition de cette pratique à ce niveau prépare bien les élèves aux habitudes à développer au secondaire. Il faut être prudent lorsque l'on base ses pratiques pédagogiques sur des données probantes : la gestion efficace du temps et la pratique autonome sont des composantes essentielles à la réussite du parcours éducatif d'un élève, même si elles n'apparaissent pas sur son bulletin.

ÉRIC CÔTÉ

enseignant de mathématique



Parlons de sexualité entre deux notions de grammaire

Comment aborder l'éducation à la sexualité dans la classe de français.

INTRODUCTION

Lors de mon passage au secondaire, j'ai vu plusieurs d'élèves issus.es de la communauté LGBTQ+ se faire intimider. Je me rappelle aussi avoir entendu des commentaires déplacés quant aux changements physiques qui se produisaient chez certaines jeunes femmes. Quand j'ai débuté ma carrière d'enseignante, j'ai eu une mauvaise surprise en réalisant que ce genre de comportements se produisaient encore dans les écoles. Autant dans les salles de classe que dans les corridors, j'ai été témoin de plusieurs commentaires transphobes, homophobes, sexistes... Tout cela est sans doute le résultat, entre autres, du manque d'éducation à la sexualité chez les élèves du secondaire (Action Canada, 2020). De plus, que ce soit par rapport aux menstruations, à l'orientation sexuelle ou au consentement, mes élèves me posent souvent des questions. Ils.elles veulent et ont besoin d'être informés.es quant à la sexualité (Descheneaux et al., 2018).

En tant qu'enseignants.es, nous faisons partie de la solution et devons contribuer à cette éducation à la sexualité afin qu'elle soit optimale (Dubuc, 2020). Toutefois, comme les contenus à enseigner dans notre matière sont déjà très nombreux, il peut être difficile d'avoir du temps pour cela. J'aimerais donc trouver des moyens pour combiner l'éducation à la sexualité et l'enseignement de ma matière, le français. Ainsi, dans cet article, il sera question de l'intégration de l'éducation à la sexualité dans la classe de français.

LA PERTINENCE DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES

L'éducation à la sexualité est nécessaire pour créer un environnement inclusif et permettre un développement sain. Les jeunes le nomment: ils.elles aimeraient avoir davantage d'éducation à la sexualité et aimeraient aborder des contenus plus diversifiés (Descheneaux et al., 2018). L'éducation à la sexualité a énormément de bienfaits sur les adolescents.es :


Des jeunes vont même jusqu'à dire que les notions apprises en classe concernant la sexualité leur permettent d'avoir un sens des responsabilités plus grand, qu'elles les aident à réfléchir à leurs actes et à transformer leurs attitudes ou comportements, créant ainsi un impact positif sur leur confiance en soi et sur leur santé sexuelle et reproductive. (Descheneaux et al. 2018, p.

Les élèves gagnent donc énormément à avoir une éducation sexuelle complète, mais au contraire, un manque d'éducation peut avoir de très graves conséquences. Bien que la situation se soit améliorée dans les dernières années, les jeunes issus.es de la diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle vivent beaucoup de difficultés. Ils.elles peuvent subir, encore à ce jour, de l'intimidation liée à l'homophobie et à la transphobie (Dubuc, 2020). La mise en place d'un programme d'éducation à la sexualité efficace pourrait aider à lutter contre ces comportements (Cyr, 2016). D'autres études soutiennent également une hausse des taux d'ITSS ainsi qu'un taux élevé de violence sexuelle fondée sur le genre lorsqu'il y a un manque d'éducation à la sexualité (Action Canada, 2020).

Non seulement l'éducation à la sexualité est essentielle au bon développement des adolescent.es, mais son enseignement représente également un droit au Canada. De plus, l'école, dont la fréquentation est obligatoire jusqu'à 16 ans au Québec, est le meilleur endroit pour éduquer les jeunes quant à la sexualité (Action Canada, 2020). Toutefois, au Québec, tel qu'il sera présenté plus tard dans cet article, aucun.e intervenant.e n'est véritablement tenu.e de s'en charger. Il est prouvé qu'afin d'assurer une éducation à la sexualité complète et efficace dans les écoles, plusieurs intervenants.es du milieu doivent s'impliquer, dont les enseignants.es de plusieurs matières (Action Canada, 2020). C'est pourquoi le présent article tentera de répondre à la question suivante : comment intégrer l'éducation à la sexualité en classe de français?

L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ AU QUÉBEC

Il est d'abord important de comprendre ce qu'est l'éducation à la sexualité. En fait, il est difficile de définir l'éducation à la sexualité puisqu'elle peut varier d'un milieu à un autre. Il faut savoir que, telle qu'elle est conçue au Québec, elle ne se limite pas à l'étude de l'anatomie du corps humain, elle comporte de nombreuses dimensions : dimensions biologique, affective et relationnelle, sociale et spirituelle (Fédération du Québec pour le planning des naissances [FQPN], 2018). Pour toutes les dimensions, il est essentiel de s'adapter au rythme de développement des jeunes.



L'éducation à la sexualité, c'est avant tout une éducation aux relations interpersonnelles (communication, gestion des émotions, amitié et amour), au développement personnel positif (estime de soi, appréciation de son image corporelle, orientation sexuelle) et à la prévention de risques (prévention des grossesses à l'adolescence et des ITSS).

L'éducation à la sexualité favorise l'égalité entre les genres et le respect de la diversité sexuelle. (FQPN, 2018, p. 5)

Toujours selon la FQPN (2018), l'éducation à la sexualité comporte trois niveaux d'acquisition. Le premier niveau est celui des savoirs, des connaissances scientifiques. L'apprentissage du cycle menstruel ou des différentes méthodes contraceptives correspond à ce niveau. Le second niveau est celui des savoir-être, c'est-à-dire le développement d'attitudes pro-sociales. Il serait entre autres possible d'apprendre aux jeunes à déconstruire les préjugés par rapport aux femmes et aux sautes d'humeur liées aux règles pour être à ce niveau. Le troisième et dernier niveau est celui des savoir-faire, en d'autres mots, de renforcer le choix de comportements sains et sécuritaires. Apprendre aux jeunes à négocier le port du condom serait un acquis de ce niveau.

Cyr (2016) propose quant à lui une définition à deux volets, soit la sexualité et sa sexualité :

Le premier porte sur la sexualité humaine en général et comporte les savoirs produits par la jeune discipline qu'est la sexologie.

Le second [...] porte plutôt sur la sexualité subjective des élèves en visant une compréhension plus pointue de leurs expériences personnelles ainsi qu'un enrichissement de leur développement.

(Cyr, 2016, p. 21)



Le ministère de l'Éducation du Québec la résume à une discipline qui a plusieurs dimensions et qui couvre des sujets variés, soit la connaissance du corps, l'image corporelle, les stéréotypes sexuels et les sentiments amoureux (ministère de l'Éducation du Québec, [MEQ], 2023). C'est avec cette définition de l'éducation à la sexualité que le gouvernement a instauré le plus récent programme d'éducation à la sexualité au Québec. En fait, au Québec, l'éducation à la sexualité a été intégrée au programme scolaire en 1985 dans le cadre d'un cours nommé Formation personnelle et sociale (FPS). C'est un.e enseignant.e, à chaque année du secondaire, qui en était responsable. L'éducation à la sexualité s'est faite ainsi pendant une quinzaine d'années (Cyr, 2016).

Dans les années 2000, avec la réforme de l'éducation, ce cours a été retiré. L'éducation à la sexualité est alors devenue un contenu transversal et était recommandée, mais non obligatoire dans les écoles. Dans certains programmes, notamment celui de l'enseignement des sciences, on avait conservé quelques contenus en éducation à la sexualité (exemple : ITSS et contraception) (Action Canada, 2020).

En 2015, dans le cadre d'un projet pilote, l'éducation à la sexualité est redevenue obligatoire, mais était non évaluée. Les objectifs et les contenus du programme proposé étaient très précis, mais ils étaient inclus dans aucune matière en particulier. Ainsi, les ressources pouvaient varier et le programme n'était pas appliqué de la même manière dans toutes les écoles. C'est tout de même le programme de ce projet pilote qui a été suggéré en 2017 et qui est rendu obligatoire dans toutes les écoles à l'automne 2018 (Action Canada, 2020). Il est toujours en place à ce jour.

Les thèmes contenus dans ce programme sont diversifiés et correspondent aux besoins des élèves (Descheneaux et al., 2018). Ce sont les suivants :

- Croissance sexuelle humaine et image corporelle;
- Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales;
- Vie affective et amoureuse;
- Agression sexuelle;
- Grossesse et naissance;
- Globalité de la sexualité;
- Agir sexuel;
- Violence sexuelle;
- Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse (MEQ, 2023).



Le ministère demande d'investir entre 5 et 15 heures par année à l'éducation à la sexualité. Pour ce qui est des intervenant.es qui doivent se charger de son enseignement, « il appartient à la direction d'établissement, de concert avec son personnel, de déterminer qui aura la responsabilité d'offrir les contenus en éducation à la sexualité. » (MEQ, 2023) Les enseignants.es de français peuvent donc réaliser l'éducation à la sexualité dans leur classe. Mais comment? Avant de répondre à cette question, il faut comprendre ce qui doit être fait en classe de français au Québec.

Le programme de formation de l'école québécoise, français, langue d'enseignement, propose trois compétences à développer en classe de français. C'est en ayant ces trois compétences en tête que les enseignants.es de français choisissent leur contenu et orientent leurs choix pédagogiques. Il est important de mentionner qu'un lien étroit unit les trois compétences: elles doivent, dans la mesure du possible, être travaillées ensemble (MEQ, 2009).

La première compétence est lire et apprécier des textes variés. L'enseignant.e de français travaille, avec les élèves, des textes (courants ou littéraires) diversifiés qui ont un certain niveau de difficulté pour les apprenant.es. Il.elle doit également tenter de choisir des tâches de lecture intéressantes afin de cultiver le goût de lire chez les élèves.

La deuxième compétence est écrire des textes variés. Les enseignants.es de français doivent créer différentes mises en contexte pour permettre aux élèves de rédiger régulièrement des textes diversifiés et pertinents.

La troisième et dernière compétence à développer est communiquer oralement selon des modalités variées. Que ce soit en plaçant l'élève comme interlocuteur.trice ou comme auditeur.trice, l'enseignant.e doit prévoir diverses situations de communication où l'élève apprend à communiquer dans un français adéquat (MEQ, 2009).

LA COLLECTE DE DONNÉES

Afin de bien répondre à la question, une collecte de données a été réalisée auprès d'élèves et d'enseignants.es. Deux questionnaires différents leur ont été partagés via un Google form et ont été remplis anonymement.

Le premier questionnaire s'adressait à des élèves du secondaire. Il a été complété par 75 élèves de troisième secondaire du Centre de services scolaire de la Capitale. Il comportait au total vingt-huit questions, dont dix-huit à choix de réponses et dix à court développement. Celles à développement étaient facultatives. Les élèves étaient interrogés.es par rapport à leur vision de l'éducation à la sexualité à l'école secondaire, à leurs expériences quant à l'éducation à la sexualité, mais surtout, à comment ils.elles aimeraient aborder la sexualité dans la classe de français.

Le deuxième questionnaire s'adressait à des enseignants.es. Il a été rempli par une vingtaine d'enseignants.es de toutes les matières et provenant de plusieurs centres de services du Québec. Les onze premières questions (neuf à choix de réponses, deux à court développement) étaient adressées à tous.les participants.tes. Les questions de cette première section concernaient la place de l'éducation à la sexualité à l'école en général et l'aisance des enseignants.es à en parler en classe. La deuxième section de ce questionnaire était réservée aux enseignants.es de français et comportait huit questions, dont six à choix de réponses et huit à court développement. Comme pour le questionnaire destiné aux élèves, toutes celles à développement étaient facultatives. Les enseignants.les de français ont été invités.es à se prononcer sur la place de l'éducation à la sexualité dans leur cours et surtout à proposer des moyens de l'intégrer.

Une fois les questionnaires remplis, une analyse quantitative des données a d'abord été réalisée, puis une analyse qualitative des données a suivi. Plusieurs éléments dominants pour chaque question ont ainsi ressorti. Une comparaison des deux questionnaires a ensuite été réalisée afin de voir si les élèves et les enseignants.es voyaient le sujet de la même façon.

L'INTÉGRATION DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS

Plusieurs réponses et propositions quant aux façons d'aborder l'éducation à la sexualité en classe de français sont communes chez les élèves et chez les enseignants.es.

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS

La lecture de textes et de romans qui traitent de sujets en lien avec la sexualité est l'un des moyens que les élèves souhaiteraient privilégier pour aborder ce sujet.



Probablement lire sur le sujet comme des livres, des articles. (élève 12)

Je trouve que par la lecture, les élèves seraient plus à l'aise. (élève 60)

Selon eux.elles, il s'agirait du deuxième meilleur moyen pour intégrer l'éducation à la sexualité dans la classe de français (voir tableau 1).

Tableau 1

La meilleure façon d'intégrer l'éducation à la sexualité dans la classe de français selon les élèves et les enseignants.es de français interrogés.es

	Lecture de textes ou de romans	Écriture de textes	Écoute de vidéos, de balados ou de films	Présentations orales	Aucune
Élèves	37,2%	3,8 %	46,2%	10,3%	2,6%
Enseignant.es	16,7%	0%	83,3%	0%	0%

En effet, 73,3% d'entre eux.elles aimeraient lire des textes ou des romans qui traitent de sujets en lien avec la sexualité. Les élèves interrogés.es mentionnent surtout qu'ils.elles aimeraient lire des romans qui explorent des thèmes de l'éducation à la sexualité.



Peut-être en lisant un livre où la personne se pose des questions sur sa sexualité et plus le livre avance, plus la personne commence à découvrir sur elle-même et sur le sujet de la sexualité. (élève 9)

Nous lisons environ 8 romans dans l'année et ce serait une bonne idée d'en intégrer un par année à ce sujet. (élève 44)

La lecture de textes ou de romans serait aussi un moyen à privilégier selon les enseignants.es interrogés.es. 16,7% d'entre eux.elles croient que cela serait la meilleure façon d'intégrer l'éducation à la sexualité en classe de français (voir tableau 2). Ils.elles proposent surtout, comme les élèves, la lecture de romans comme un genre littéraire à exploiter. Trouver des œuvres qui ont pour thème principal le consentement ou l'identité de genre, par exemple, serait très pertinent.

Les enseignants.es de français croient aussi que le texte explicatif serait l'un des plus efficaces pour aborder l'éducation à la sexualité. L'article de vulgarisation scientifique est d'ailleurs le genre de texte le plus mentionné par eux.elles. Ainsi, il pourrait être intéressant de lire et travailler un texte explicatif qui répond la question suivante : pourquoi ressent-on du désir sexuel? Tout en apprenant le français, les élèves pourraient en apprendre plus sur des contenus diversifiés quant à la sexualité, ce qui répondrait à leur besoin et aiderait à un meilleur développement (Descheneaux et al., 2018).

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS

Du point de vue des élèves, l'écriture de textes n'est pas une pratique à privilégier. Plus d'un jeune sur quatre identifie cette façon comme la pire pour intégrer l'éducation à la sexualité dans la classe de français (voir tableau 2).

Tableau 2

La pire façon d'intégrer l'éducation à la sexualité dans la classe de français selon les élèves et les enseignants.es de français interrogés.es

	Lecture de textes ou de romans	Écriture de textes	Écoute de vidéos, de balados ou de films	Présentations orales	Aucune
Élèves	3,8%	25,6%	3,8%	56,4%	10,3%
Enseignant.es	0%	16,7%	0%	66,7%	16,7%

Certains.es des élèves interrogés.es nomment qu'ils.elles ne seraient pas à l'aise de s'ouvrir et d'écrire sur ce sujet. L'écriture d'un texte narratif semble donc être en trop grande proximité avec la vie privée et l'intimité des élèves. Toutefois, ils.elles semblent parfois être plus à l'aise d'écrire des textes courants sur ce sujet :

Je pense qu'il serait très pertinent de l'intégrer en écrivant un texte explicatif en faisant un projet où chacun pourrait écrire un article sur le thème de la sexualité et à la suite de l'écriture, [l'enseignant.e] pourrait les imprimer en enlevant les noms des auteurs et nous pourrions tous les lire. De cette façon, nous pourrions écrire et, en même temps, en apprendre sur ce sujet à mon avis un peu trop caché. (élève 38)

En ce sens, proposer un projet qui demande de réaliser une recherche et puis d'écrire sur un sujet en lien avec la sexualité serait une activité plus réalisable et intéressante pour des élèves du secondaire.

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES

Les élèves interrogés.es, tout comme les enseignants.es, s'entendent pour dire que la meilleure façon d'aborder l'éducation à la sexualité en classe de français serait d'écouter des films, des vidéos et des balados qui traitent de ce sujet (voir tableau 1).

De plus, 76% des élèves affirment qu'ils.elles aimeraient faire des activités d'écoute qui aborderaient des sujets en lien avec la sexualité. Plusieurs films, documentaires ou vidéos pourraient ainsi leur être présentés. Certains balados québécois abordent le sujet de la sexualité; en écouter des extraits en classe pourrait être pertinent et éducatif.

L'élève, en position d'auditeur.trice semble donc être à l'aise d'aborder la sexualité, mais ce n'est pas la même chose lorsqu'il.elle est en position d'interlocuteur.trice. Tous.tes les répondants.es, élèves comme enseignant.es, s'entendent sur le fait que les présentations orales représentent la pire façon d'intégrer l'éducation à la sexualité au cours de français (voir tableau 2).

Toutefois, le débat semble être un moyen de communication orale que plusieurs élèves aimeraient utiliser pour parler de relations et de sexualité.



En faisant un débat sur ce qui est ok ou non dans une relation. (élève 10)

J'aimerais faire un genre de débat qui pourrait montrer notre façon de nous exprimer oralement sur un sujet moderne et sensible qui nous touche tous. Par exemple, après avoir lu un roman sur le sujet, on pourrait parler de comment on a trouvé le livre, de la façon dont le sujet est abordé, des aspects qu'on a trouvé intéressants, etc. (élève 72)

Certains.es ont aussi mentionné les discussions en petits groupes comme un moyen plus facile pour eux.elles de communiquer par rapport à la sexualité.



Comme ce n'est pas tout le monde qui est à l'aise de parler de ces sujets avec n'importe qui, il serait plus simple d'intégrer le sujet plus doucement, par exemple en faisant des sous-groupes d'amis et en donnant des sujets, puis en les laissant discuter de ce qu'ils savent. (élève 30)

Ainsi, les débats et les discussions pourraient être des moyens intéressants à utiliser pour aborder la sexualité. Il serait notamment très enrichissant pour les jeunes de discuter et de donner leur avis à propos de ce qu'ils.elles viennent de lire ou d'écouter.

Par contre, pour arriver à réussir une telle activité, il faudrait absolument s'assurer d'un cadre respectueux et inclusif. Tous.tes les élèves n'ont pas le même niveau d'ouverture par rapport à ce sujet, il serait donc impératif de respecter leur aisance à l'aborder et le rythme de leur développement pour que ce soit efficace (Descheneaux et al., 2018).



CONCLUSION

L'éducation à la sexualité est importante pour le développement des adolescent.es et doit avoir sa place dans les établissements scolaires (Action Canada, 2020). Les enseignants.es de français peuvent contribuer à cette éducation en l'intégrant à leur matière. Deux façons de faire sont à privilégier. Tout d'abord, l'écoute de films, de vidéos et de balados qui traitent de sujets en lien avec la sexualité, puis, la lecture de textes ou de romans en lien avec ce sujet. L'écriture de textes et la présentation orale sont des moyens à éviter.

La classe de français pourrait également être un endroit où l'apprentissage de l'écriture inclusive serait réalisé. Comme c'est la matière qui traite de la langue première des apprenant.es, leur permettre d'avoir un vocabulaire riche et inclusif afin qu'ils.elles puissent communiquer de manière respectueuse et inclusive devrait être une priorité. Il serait intéressant de voir ce qu'en pensent les élèves et les enseignants.es.



Le machisme à l'école

Comment lutter contre l'idéologie masculiniste dans la salle de classe?

INTRODUCTION

Ayant fait les manchettes récemment à la suite de son arrestation, Andrew Tate est souvent perçu comme une aberration, une anomalie existant en dehors de la réalité de bien des gens. Il est effectivement parfois difficile d'imaginer que certaines personnes de notre entourage puissent être en accord avec les propos réactionnaires d'influenceurs machistes en apparence si marginaux. Or, cela ne signifie pas qu'ils sont sans importance ou que leur message ne trouve pas écho chez un nombre grandissant de jeunes garçons. Il serait facile de minimiser l'impact de la *manosphère* ou l'étendue de celle-ci, mais la réalité est que même chez nous, au Québec, la masculinité toxique prolifère jusque dans nos écoles. Ces influenceurs ont bel et bien un auditoire et le message qu'ils transmettent fait son chemin de manière insidieuse à travers la conscience de la jeunesse. En tant qu'enseignantes et enseignants, nous sommes en droit de nous demander quel est le réel impact de ces idéologies violentes sur le climat scolaire.

DÉFINITION DES CONCEPTS

De quoi parle-t-on lorsqu'il est question de masculinité toxique? Ce terme fait référence à l'ensemble des traits typiquement associés aux normes du genre masculin qui sont socialement et individuellement nocifs (Levant, 1996). En d'autres mots, il s'agit des comportements que l'on associe, en tant que société, à l'image qu'on se fait d'un homme, peu importe si ces comportements sont nocifs pour la personne elle-même ou pour celles qui l'entourent. Par exemple, l'alexithymie, ou l'incapacité à exprimer ses sentiments, peut être considérée comme une conséquence de la masculinité toxique puisqu'on associe l'idéal masculin à une certaine insensibilité («Un homme, ça ne pleure pas!»). Similairement, le *machisme* est une attitude de virilité exacerbée liée aux stéréotypes du genre masculin.

Le *masculinisme*, pour sa part, fait référence à l'idéologie de la domination des hommes sur les femmes. Selon le Grand Dictionnaire Terminologique de l'Office québécois de la langue française, on peut considérer que le terme serait antonyme à *féminisme* et qu'il serait «toujours porteur d'une certaine connotation péjorative». Bien que le terme soit large et puisse concerner différents mouvements, il représente néanmoins une idéologie patriarcale. Selon celle-ci, le féminisme serait notamment une attaque envers les hommes, qui sont les réels opprimés dans notre société. Il s'agit donc d'un mouvement *antiféministe* et *misogyne*. On entend par antiféminisme une attitude selon laquelle on considère que les inégalités de genre n'existent plus de nos jours. Ainsi, les gains des femmes seraient des privilèges dont les victimes seraient les hommes (Clermont-Dion, 2022). Il s'agit donc

d'une réaction directe à l'avancée des femmes vers l'égalité. Par misogynie, on entend un sentiment de haine ou de mépris envers les femmes. L'ensemble des communautés en ligne dans lesquelles est partagée l'idéologie masculiniste est communément appelé manosphère.

APPROCHE

Il est important de souligner que l'ensemble de ce travail a été réalisé dans l'optique de contrer la *radicalisation violente*, c'est-à-dire « un processus selon lequel des personnes adoptent un système de croyances extrêmes - comprenant la volonté d'utiliser, d'encourager ou de faciliter la violence - en vue de faire triompher une idéologie, un projet politique ou une cause comme moyen de transformation sociale », selon le Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV). Dans certains cas, des groupes masculinistes tels que la communauté Incel (involontairement célibataire) peuvent être considérés comme radicaux et violents (Hoffman et al., 2020, p. 566) :

“

Bien que la vision du monde incel ne soit pas manifestement politique, son éthique fondamentale implique la subjugation et la répression d'un groupe et sa violence est conçue afin d'avoir des effets sociétaux de grande envergure. En conséquence, la violence incel se conforme sans doute à une tendance émergente de terrorisme avec une dimension de crime haineux plus saillante.

Sans considérer l'ensemble des variantes du mouvement masculiniste de façon monolithique, et sachant qu'il existe différents degrés de radicalisation, la manosphère devrait être comprise comme étant misogyne et violente, compte tenu de la ligne directrice idéologique que suivent les différentes communautés qui la constituent. Évidemment, l'approche de cet article se veut résolument féministe, dans l'intention de réfléchir à des façons de non seulement adapter les pratiques pédagogiques afin de créer un environnement propice à l'épanouissement et à l'éducation des jeunes filles, mais également de former de jeunes garçons critiques, bienveillants et ouverts d'esprit.

D'ailleurs, c'est précisément à ces derniers que la prévention de la radicalisation devrait s'adresser. Ce n'est pas pour rien que les personnalités masculinistes visent une clientèle de jeunes hommes de 16 à 20 ans, et parfois même plus jeunes. Certaines recherches ont démontré que les adolescents sont beaucoup plus ouverts à la radicalisation violente puisqu'ils vivent une période de transition et de développement de leur identité (Euer et al., 2015, p. 13) :

“

Un jeune peut expérimenter qu'il (ou son groupe) n'a pas accès à certaines ressources qui sont accessibles à d'autres. Cela peut éveiller des sentiments d'injustice et mener à de la colère envers la société dans son ensemble. Ces émotions négatives peuvent se traduire par des intentions, ou de réels actes de violence, ou des comportements blessants pour les autres.

Ces sentiments d'abandon ou d'injustice seraient accrus lors de périodes d'instabilité sociale comme celle que nous vivons actuellement (Roose et al., 2022): «Privées des privilèges dont bénéficiaient leurs pères et leurs grands-pères [...] les nouvelles générations d'hommes se sont senties émasculées par leur manque de statut et de pouvoir.» C'est ce qui a jeté les bases d'une nouvelle idéologie masculiniste qui n'a cessé de prendre de l'ampleur depuis près de vingt ans. Celle-ci serait apparue dès 2006 (Ribeiro et al., 2021) à travers les communautés d'activistes de droits des hommes (*Men's rights activists*, ou *MRA*) et de *pick-up artists* (artistes de la romance), et aurait muté à partir de 2012 en des courants plus violents et ouvertement misogynes tels que les incels (involontairement célibataire).

QUE FAIRE ?

En tant qu'enseignantes et enseignants, nous pouvons nous sentir impuissants face à l'ampleur de la tâche. Comment pouvons-nous combattre l'impact de la polarisation sociale sur les réseaux sociaux, particulièrement en termes de masculinité toxique, sur nos jeunes? Comment pouvons-nous sensibiliser nos élèves afin de combattre la haine qui prolifère en ligne? Heureusement, la recherche démontre que l'école a un rôle particulièrement important à jouer dans le renforcement des facteurs de prévention, notamment à travers sa mission de socialisation. Le développement de l'esprit critique en est un facteur crucial. Ainsi, le système d'éducation devrait favoriser une exposition à des points de vue divergents plutôt que de viser à transmettre les «bonnes valeurs» (Michalon-Brodeur et al., 2019). La capacité à développer sa pensée et à partager avec des gens qui pensent différemment serait la meilleure formation à la démocratie. La confiance est également un facteur fréquemment mentionné; plutôt que de condamner les jeunes qui sont à risque ou en processus de radicalisation, il serait préférable d'encourager le dialogue dans le respect et l'ouverture d'esprit, tout en établissant des règles de base claires (Euer et al., 2015). Il est essentiel de souligner qu'on parle ici d'un réel partage d'idées. En effet, certaines études démontrent que les enseignants ont, de façon inconsciente, tendance à encourager et soutenir les interactions en classe chez les garçons, et pousseraient ainsi les filles à prendre moins d'espace dans les discussions (Charron et al., 2016). Une telle ouverture à des réalités extérieures implique nécessairement un effort conscient de donner la parole aux principales personnes concernées, dans ce cas-ci les jeunes filles.

MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre au questionnement initial, il apparaît essentiel de savoir à quel point l'idéologie machiste est partagée par les jeunes garçons et l'impact qu'elle peut avoir sur les jeunes filles du secondaire. À cet effet, deux questionnaires différents ont été faits pour les élèves, qui devaient répondre au questionnaire correspondant au genre auquel ceux-ci s'associaient. Les personnes ne s'identifiant ni au genre masculin ni au genre féminin ont été invitées à répondre à celui visant les filles, étant plus à risque de recevoir des commentaires machistes que d'en diffuser. Pour simplifier la lecture, j'utiliserai «les filles» ou «les répondantes» afin de faire référence à l'ensemble des personnes ayant répondu au questionnaire pour les filles et personnes ne s'identifiant pas à l'un ou l'autre des deux genres. Les réponses ont été recueillies à travers ce sondage anonyme auquel devaient répondre de façon volontaire les élèves sous la supervision d'un enseignant.

À travers les deux sondages, toutes les questions étaient à choix de réponse. Certaines questions offraient seulement les options «oui» ou «non», tandis que les autres proposaient des degrés variables d'agrément, allant de «Fortement d'accord» à «Fortement en désaccord», avec une option «Neutre/ne sait pas». Les réponses ont été compilées afin d'obtenir les statistiques présentées dans cet article. Au total, 72 garçons et 151 filles ont répondu aux questionnaires. Un questionnaire supplémentaire suivant une méthodologie similaire a été distribué aux enseignants afin de connaître leurs perceptions de l'enjeu en question.

RÉSULTATS

Les résultats, bien que concordant avec les statistiques et les études mentionnées précédemment, n'en sont pas moins surprenants. D'abord, parmi nos répondants masculins, 28% ont rapporté visionner du contenu masculiniste. Le nom du créateur de contenu étant sorti le plus souvent est de façon unanime Andrew Tate, visionné par la totalité des garçons ayant rapporté avoir déjà visionné du contenu masculiniste. Toutefois, aucun des garçons n'a rapporté consulter les communautés telles que MGTOW, PUA, TRP, MRA ou Incel.¹ Cela démontre sans doute que celles-ci sont «démodées» et que les adolescents, lorsqu'ils fréquentent la manosphère, vont se tourner vers des individus créateurs de contenu plutôt que vers des communautés ou des forums de discussion.

Cela n'empêche pas les jeunes garçons d'avoir une vision négative des femmes. En effet, 10% des garçons ne pensent pas que le progrès de la cause des droits des femmes a été bénéfique pour la société, tandis que 27% pensent que le féminisme ne représente pas un progrès vers une société plus équitable aujourd'hui, comme on peut le remarquer dans les figures 1 et 2. On peut ainsi supposer qu'un bon nombre de garçons sont d'avis que le féminisme a eu sa place à une certaine époque. Une idée fréquemment partagée dans la manosphère suppose que le féminisme représente aujourd'hui un gain de privilèges pour les femmes, et donc une attaque envers les hommes (Devreux et Lamoureux, 2012). D'ailleurs, 41% des garçons sont d'avis que les femmes ne sont plus opprimées de nos jours (autrement dit, que l'égalité des sexes est atteinte), et 24% pensent que ce sont en fait les hommes qui sont opprimés dans notre société. L'idéologie masculiniste est donc visiblement bien présente dans l'esprit des jeunes garçons québécois, même chez certains garçons qui ne sont pas exposés directement à la manosphère.

Figure 1

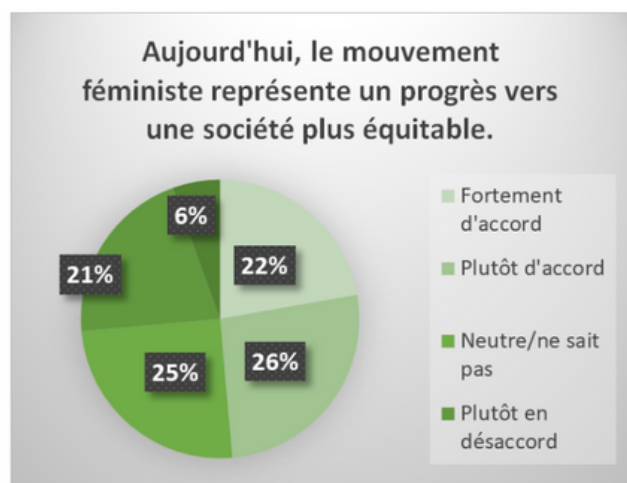
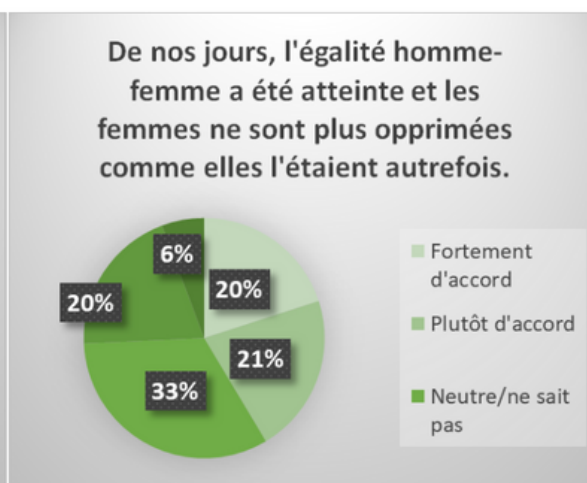


Figure 2



Du côté des filles, nos répondantes ont rapporté à majorité avoir été témoins de commentaires misogynes ou antiféministes de la part de camarades de classe masculins à l'école (62%), dans la salle de classe (50%) et sur les réseaux sociaux (42%). Bien que près d'un quart (24%) des filles disent avoir été victimes de harcèlement de la part de camarades de classe masculins, le problème est reconnu par une majorité de répondantes, comme le présente les figures 3 et 4 : 62% considèrent qu'il s'agit d'un problème sérieux à l'école secondaire, 53% considèrent que le personnel scolaire ignore trop souvent cet enjeu, et 64% trouvent que ces commentaires contribuent à instaurer un climat toxique dans le milieu scolaire. Il est également intéressant de noter l'importante partie de réponses « neutre/ne sait pas », qui représente près du tiers des répondantes dans chaque cas, qui pourrait signifier un malaise face au fait de se prononcer à ce sujet ou une incompréhension de ce qui constitue un commentaire misogyne.

Figure 3

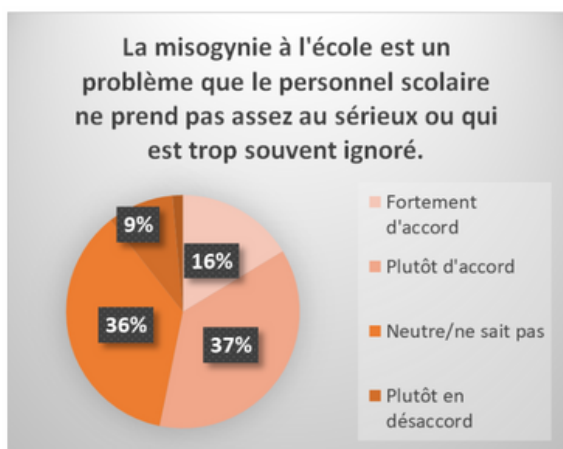
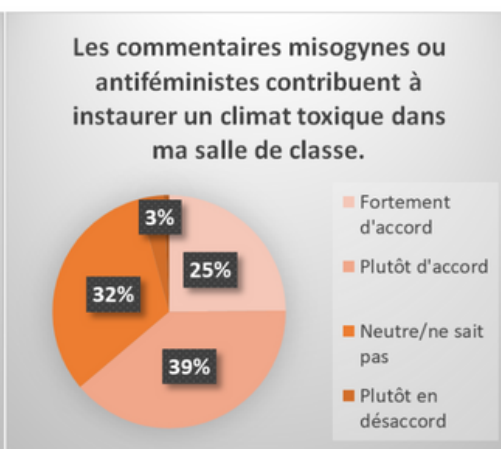


Figure 4



Comme on peut le voir dans les figures 5 et 6, les résultats sont similaires chez les enseignantes et enseignants. 75% de ceux-ci rapportent avoir été témoin de commentaires misogynes ou antiféministes dans la salle de classe. Un écrasant 87% d'entre eux pensent que les personnalités machistes exercent une forte influence sur les jeunes du secondaire, et un taux égal sont d'avis qu'il s'agit d'un problème sérieux auquel il serait important de s'attarder davantage.

Figure 5

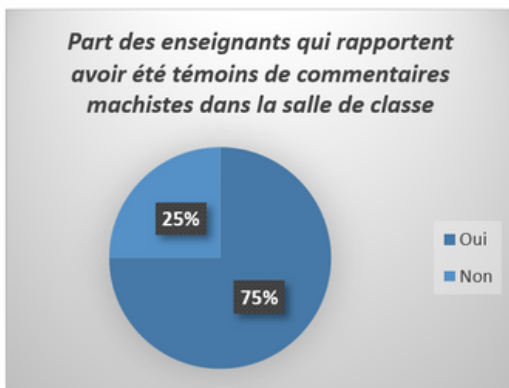


Figure 6



Les résultats suggèrent donc qu'une minorité représentant environ le quart des répondants masculins est directement exposée à du contenu masculiniste en ligne, mais que ses idées se propagent en dehors de la mansphère et jusqu'aux oreilles des élèves filles et des enseignants. Le nombre important d'élèves filles ou ne s'identifiant pas à l'un des deux genres et d'enseignants qui considèrent le problème comme étant sérieux et digne

d'intérêt devrait sonner l'alarme : il n'est pas normal que nos élèves sentent qu'elles évoluent dans un climat de classe toxique et machiste.

Il apparaît d'autant plus pertinent de se tourner vers des méthodes concrètes afin de donner une place aux filles dans les salles de classe. Le problème ne sera pas résolu en le balayant sous le tapis. Le sujet des inégalités de genre pourrait être abordé en classe afin de donner la parole à ceux et celles qui n'ont pas l'habitude de la prendre, confrontant les garçons dans leurs idées. Par le fait même, nous formons les jeunes à écouter, à se questionner et à être ouverts d'esprit.

CONCLUSION

Au terme de cette recherche, on peut constater que la manosphère exerce bel et bien une influence sur les jeunes garçons du secondaire et que l'idéologie masculiniste est très présente dans l'école québécoise, ce qui crée une atmosphère peu propice à l'apprentissage pour les jeunes filles et accentue le risque de harcèlement. Évidemment, il est impossible de faire disparaître la manosphère sans d'abord faire disparaître les conditions d'instabilité sociale qui affectent notre société, mais il est possible de renforcer certains facteurs de protection et de limiter les dégâts en développant l'esprit critique par le partage de points de vue divergents en classe. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation a mis au point un plan d'action comportant des recommandations parmi lesquelles on mentionne :

Profiter de toutes les occasions d'inclure une perspective interculturelle à la matière de son cours; veiller à soutenir le caractère fondamentalement rassembleur et protecteur de l'école pour tous les élèves, leurs familles et leurs communautés; mettre en œuvre ou proposer des initiatives favorisant un climat scolaire positif.



On y parle de perspective interculturelle, mais il serait tout aussi pertinent et tout aussi simple d'inclure une perspective féministe à la matière d'un cours de culture et citoyenneté québécoise, de français ou d'histoire, favorisant les réflexions et les discussions avec les élèves en processus de radicalisation, qui ne doivent pas être exclus ou condamnés. En fait, il serait sans doute fortement contre-productif d'adopter une telle attitude. Au contraire, ils doivent être incités à s'exprimer en classe et à partager afin qu'ils s'ouvrent à de nouvelles perspectives. Aborder le sujet des inégalités de genre offrirait également aux jeunes filles la possibilité de participer, d'expliquer leur point de vue et de prendre un espace dans le milieu scolaire, ce qui renforcerait le sentiment d'autonomisation de celles-ci. La prolifération d'idéologies réactionnaires telles que le masculinisme n'est pas une fatalité, loin de là. L'enseignant a un grand rôle à jouer quant à l'ambiance qui règne dans sa salle de classe et sur la possibilité d'en faire un environnement sain et propice à l'éducation. Cependant, un tel changement nécessite forcément une volonté d'adapter ses pratiques pédagogiques ainsi qu'une réflexion par rapport à ses propres comportements. Ce n'est pas un travail facile, mais en tant qu'enseignantes et enseignants, ne devrait-il pas être de notre devoir de travailler pour une meilleure école pour tous et toutes?



Stressés, anxieux, les élèves le sont-ils vraiment ?

LE STRESS ET LES ÉLÈVES

Le comportement des élèves transparait dans différentes situations quotidiennes. Durant le Bac en enseignement au secondaire, il est possible de constater différents types de comportement chez les élèves. Par exemple, Audrey (nom modifié) lors d'exercices, d'examens ou de questions à développement, se retrouve dans l'incapacité de mobiliser ses connaissances et ses compétences, nous dirons qu'elle se fige et perd ses moyens. Pour Antoine (nom modifié) qui est toujours absent pour ses examens et bien souvent pour les reprises de ceux-ci, nous dirons qu'il fuit l'évaluation. Ces comportements peuvent, évidemment, entraîner des conséquences désastreuses non seulement sur le plan scolaire immédiat, mais aussi dans leur vie future advenant une généralisation de ces comportements. Qu'est-ce qui induit ces comportements ? Nous pensons que c'est le stress et l'anxiété. Comme futur enseignant, nous voulons savoir ce qu'il en est, et de quelle manière l'école peut-elle favoriser la gestion du stress chez l'élève de manière à optimiser ses chances de réussite?

PROBLÉMATISATION

Il n'est pas rare de constater que certains élèves ont plus de difficulté que d'autres pour réussir. À première vue, il semble que le stress pourrait en être la cause. Ce qui culmine probablement avec la dernière étape valant 60% de la note annuelle. Au Québec, une étude réalisée auprès des élèves de première secondaire indique que 65 % des élèves présentent des symptômes associés à de l'anxiété de performance (Plante et al., 2019). Le stress en environnement scolaire et dans la vie est inévitable. En 2015, une étude sur le stress scolaire en France au collège et au lycée rapporte qu'en moyenne 33,5% des élèves du secondaire perçoivent un stress scolaire (Esparbès-Pistre et al., 2015). Une étude de l'OCDE (*Students' Well-Being: PISA 2015 Results*) portant sur 540 000 élèves dans 72 pays montre que quelque 59 % des élèves s'inquiètent souvent de la difficulté des examens qu'ils vont devoir passer et 66 % se disent angoissés par les mauvaises notes (Pascoe et al., 2020).

Quelque 55 % des élèves se disent très angoissés par les examens, même s'ils les ont bien préparés (OCDE, 2017). Pire, certains peuvent se rendre à l'épuisement professionnel, le fameux *burnout* en anglais (Lebert-Charron et al., 2021). Ce stress entraîne des comportements typiques. Le milieu scolaire québécois n'y échappe pas.



Cependant, notons que le stress et l'anxiété ne sont pas synonymes et que ce ne sont pas forcément des ennemis qu'il faut combattre; il s'agit plutôt de les contrôler. Dans sa thèse sur le *Stress des évaluations*, Victoria Prokofieva (2017) reprend le modèle de Lazarus et Folkman développé en 1984 qui propose que le stress se définisse en référence à l'environnement et à la personne, les deux composant un seul et même système (Prokofieva et al., 2017). Lorsqu'ils sont contrôlés, ils peuvent même aider la personne à donner le meilleur d'elle-même.

CADRE CONCEPTUEL

On ne peut ignorer plusieurs aspects de la psychologie de l'élève et certaines techniques de contrôle et de relaxation. Le Conseil Supérieur de l'Éducation propose de différencier deux concepts liés à la détresse de l'élève, le stress et l'anxiété :

« Le stress est une réaction physiologique normale de l'organisme face à une situation réelle, nouvelle et imprévisible que l'on perçoit comme difficile à maîtriser ou menaçante pour l'égo. Il engendre la sécrétion d'hormones (dont le cortisol aussi appelé « hormone du stress ») qui permettent d'agir et de se défendre contre un danger. L'anxiété est une émotion qui survient lorsqu'on interprète une situation comme une menace. Elle provoque des réactions sur le plan physiologique (ex. : accélération des battements cardiaques), cognitif (ex. : anticipation d'une situation grave), émotif (ex. : peur, colère) ou comportemental (ex. : évitement). Durant leur parcours scolaire, par exemple, les enfants peuvent éprouver de l'anxiété de performance quand ils craignent de se faire juger ou de mal performer. » (CSE, 2020).

Cependant, les auteurs modernes (Esparbès-Pistre et al., 2015; Chapelle, 2018; Zougari, 2019) préfèrent la définition de Folkman et Lazarus (1984). Ils définissent l'anxiété comme « résultant de l'écart perçu entre les exigences d'une situation stressante et les ressources de l'individu ». C'est dans ces approches théoriques que se situe l'essentiel de l'exploration de l'anxiété en milieu scolaire comme un type distinct d'anxiété ayant ses propres spécificités (Esparbès-Pistre et al., 2015). En ce sens, le modèle de Folkman et Lazarus paraît donc adapté au contexte scolaire puisque « l'anxiété surgit chaque fois qu'un individu doit faire face à des situations nouvelles ou doit accomplir des tâches spécifiques comme peuvent l'être la passation d'un examen et la confrontation aux résultats » (Piolat et Bannour, 2010).

L'anxiété est un modérateur clé des effets du stress et aussi de l'apprentissage de même que des comportements sociaux (Zalachoras et al., 2022). La vision actuelle est que des stress moyens facilitent les fonctions cognitives, en particulier la mémoire implicite ou des tâches déclaratives simple ou lorsque la charge cognitive n'est pas excessive (Sandi, 2013).

Il faut savoir que le stress et l'anxiété ne sont pas des ennemis lorsqu'ils sont contrôlés, ils peuvent même aider la personne à donner le meilleur d'elle-même. Le modèle de Folkman et Lazarus de 1984 permet de comprendre cette ambivalence. Ainsi, Folkman et Lazarus proposent que le stress se définisse en référence à l'environnement et à la personne, les deux composant un seul et même système.

Ainsi, la situation ou l'évènement fait l'objet d'une première évaluation pour juger de la menace. L'individu peut alors ne pas percevoir de menace et conséquemment aucun stress n'est généré. En revanche, l'individu peut percevoir une menace qui l'amènera vers une seconde évaluation portant sur ses *capacités à faire face* appelée aussi *coping* en anglais. Si le sujet perçoit qu'il est capable d'y faire face, alors le stress dit positif, car il amènera l'individu à s'engager dans un comportement visant à répondre à la demande qui lui est faite. À l'inverse, si le sujet perçoit qu'il lui est impossible d'y faire face, il aura alors un stress négatif, car il sera inhibé ou il cédera à la panique ou il s'enfuira comme Audrey et Antoine. Dans tous les cas, le processus n'est pas statique, la situation est en perpétuel changement en fonction des actions et des réactions. Le phénomène d'évaluation primaire et secondaire et de coping se répète jusqu'à ce que la perception de la menace soit résorbée (Leonard et al., 2015). C'est en ce sens que Lazarus et Folkman parlent d'un modèle transactionnel du stress, mettant ainsi l'accent sur un processus d'échanges permanent entre l'individu et son environnement, les deux s'influçant mutuellement dans un seul et même ensemble. Ce sont donc les processus de perception et de *faire face* qui interagissent et permettent de façonner ou de moduler l'expérience stressante vécue par un individu (Pascoe et al., 2020). Le facteur crucial dans le processus du stress est la perception qu'a l'individu de ce qu'il vit. Les processus d'évaluation paraissent souvent irrationnels à un observateur externe, car, sous stress, l'individu est loin de démontrer un traitement d'information sophistiqué à la manière d'un ordinateur. La gestion suit plutôt la loi du moindre effort tout en étant biaisée au départ (Lebert-Charron et al., 2021).

Le *coping* joue un rôle primordial dans le modèle de Folkman et Lazarus puisqu'il influence directement la perception de la capacité de l'individu à faire face à une menace. Il est influencé par les expériences passées, d'où l'importance de relever les défis, de s'exposer à des situations nouvelles menant autant que possible à des succès, mais aussi à des échecs occasionnels (Leonard et al., 2015). Il est aussi influencé par l'estime de soi et la conception de l'environnement. Voir les choses de manière positive et s'accorder une réelle valeur sont des éléments importants. Finalement, il faut disposer de ressources personnelles telles que la force physique, l'habileté à résoudre des problèmes, à socialiser et à communiquer (Leonard et al., 2015). Les ressources environnementales telles que le support social et la disponibilité financière ne sont pas à négliger non plus (Leonard et al., 2015).

En résumé, le modèle de Lazarus et Folkman permet d'identifier les points pour favoriser la gestion du stress et l'anxiété chez l'élève de manière à optimiser ses chances de réussite (Leonard et al., 2015). Il faut faire en sorte que la situation soit perçue par l'élève comme un défi et non un obstacle insurmontable, ce qui implique de développer sa confiance en ses propres capacités et ses moyens de *coping*.

MÉTHODOLOGIE

Il paraît essentiel d'établir un constat propre au milieu d'intervention. Il s'agit de savoir si les élèves vivent un stress à l'école, à quel degré, si d'autres facteurs stressants rentrent en compte et s'additionnent, de quelles techniques ils utilisent pour gérer leur stress et comment ils se sentent lorsqu'ils sont stressés.

Deux groupes de deuxième secondaire d'une école de la grande région de Québec ont participé. Au total, 41 élèves volontaires (15 filles et 27 garçons) répartis en deux classes de deuxième secondaire issues d'un profil techno et régulier ont répondu aux questionnaires de manière anonyme. Le groupe techno est un groupe fermé, c'est-à-dire qu'ils sont toujours ensemble. Le groupe régulier est constitué de différents profils : sport, théâtre, arts et indéterminé. Donc les élèves du groupe régulier ne sont pas toujours réunis dans les mêmes cours. Les répondants sont âgés de 13 et 15 ans.

Un questionnaire de 23 questions est élaboré et transmis aux élèves sous la forme d'un Google Forms. Un deuxième questionnaire, le STAI-Y1 ETAT, de Spielberger est aussi soumis aux élèves pour connaître leur niveau d'anxiété dans la situation comme la réussite d'un examen très important pour leur passage à l'année d'après. Le temps de réponse aux deux questionnaires est entre 10 et 15 minutes. Les élèves l'ont complété le 6 et le 14 avril 2023 au début d'un cours d'histoire et en début de chapitre.

Le questionnaire sur le stress est composé de vingt questions fermées (choix multiples) et de 3 questions ouvertes. Parmi ces questions, 12 portent sur les manifestations du stress, 8 sur le ressenti et 3 sur les moyens appliqués pour faire face au stress (voir annexe). Le choix de ces sous-thèmes repose sur les éléments du modèle transactionnel de Lazarus (1984) et est inspiré de questionnaires couramment utilisés dans le domaine STAI de Spielberger (Lemyre et al., 1990; Greene et al., 2017), et du RSQ (Connor-Smith et al., 2001; Leclaire, 2018.). Une échelle de Likert (en quatre niveaux) est utilisée pour les questions fermées. Le deuxième questionnaire, STAI-Y1 ETAT en version française, est celui de l'Institut NeuroSport.

Les données obtenues sont analysées à l'aide du logiciel Statistica V.11. Des tests de Mann Whitney sont utilisés pour tester les différences en les deux classes. L'alpha de Cronbach est testé à l'aide du logiciel SPSS v.20 pour valider le test. Le logiciel Statistica V.11 est utilisé pour établir les moyennes et le logiciel Moodscore_PRs_Aus.exe est utilisé pour obtenir le rang centile des résultats des élèves au questionnaire STAI-Y1 ETAT (Crawford et al., 2011).



RÉSULTATS

La consistance interne des 18 questions à échelle de Likert produit un alpha de Cronbach=0,802. Nous pouvons considérer que le questionnaire est fiable dans sa structure.

L'utilisation du test de Mann Whitney est utilisée pour vérifier s'il y a une différence entre les deux classes. Le résultat régulier a des valeurs significativement plus grandes que l'autre groupe, $z = 2.22$, $p = 0.26$ pour la question 12 (je me sens seul). La moyenne du groupe régulier à la question 12 est de 0,71 et celle du groupe techno est de 1,4. À la question 15 (je me sens triste et déprimé) approche le seuil de signification $z = 1.88$, $p = 0.06$. La moyenne du groupe régulier est à la question 15 est de 0,52 comparativement à celle du groupe techno qui est de 1,1. Aucune autre question ne montre de différence importante entre les deux groupes.

Le tableau 1 présente le nombre de réponses pour chaque niveau de chaque question, les valeurs moyennes obtenues aux questions et les écarts types sont dans les deux dernières colonnes.

L'analyse des données obtenues se fait en trois points. Le premier point porte sur les questions de comment le stress est ressenti par les élèves (en jaune). Le deuxième point porte sur les manifestations du stress chez l'élève (en rouge). Le dernier point est l'analyse des trois questions ouvertes sur les moyens dont se dotent les élèves face au stress.

Tableau 1 : Résumé des fréquences de réponse pour chaque question.

Questions	Stress				MOYENNE	ÉCART TYPE
	-			+		
	Pas du tout	Un peu	Modérément	Beaucoup		
1. À quel point te sens-tu stressé durant cette année scolaire ?	5	18	12	6	1,46	0,90
4. J'ai de la difficulté à garder mon attention en classe ?	2	17	7	15	1,85	0,99
5. Je ne comprends pas complètement ce que les professeurs expliquent ?	8	21	12	0	1,1	0,70
6. Je ne suis pas certain de pouvoir réussir à l'école ?	24	6	8	3	0,76	1,02
7. Je manque des cours ?	27	10	3	1	0,46	0,74
8. Je n'ai pas assez d'argent de poche ?	26	8	5	2	0,58	0,89
9. Je trouve qu'il y a beaucoup trop de devoirs à faire à la maison ?	16	12	4	9	1,15	1,17
10. J'ai de la difficulté dans mes relations avec ma famille et avec mes amis ?	22	10	7	2	0,73	0,92
11.* J'ai des amis proches ?	23	14	4	0	0,54	0,67
12. Je me sens seul ?	12	19	6	4	1,05	0,92
13.* J'ai du temps pour faire des activités physiques (sport) ?	20	9	11	1	0,83	0,92
14. Je me sens plus fatigué que je devrais ?	9	19	6	7	1,27	1,00
15. Je me sens triste et déprimer ?	21	9	9	2	0,80	0,95
16. J'ai la sensation que personne ne s'intéresse à moi ?	18	10	7	6	1,02	1,11
17. Je me mets trop de pression pour mes devoirs et examens ?	11	13	9	8	1,34	1,09
18. J'ai la sensation que les choses qui m'intéressaient avant ne m'intéressent plus ?	12	17	7	5	1,12	0,98
20. Consommes-tu des drogues/alcool ?	27	12	2	0	0,39	0,59
21. Sommeil perturbé ?	16	14	4	7	0,5	1,09
Somme =	299	238	123	78		
% =	40,5	32,2	16,7	10,6		

En ce qui concerne le ressenti et les manifestations du stress, les élèves n'obtiennent pas de scores élevés. En effet, 40,5% d'entre eux ont répondu qu'ils ne ressentaient pas du tout de stress et 32,2% un peu, soit 72,7% des élèves ne sont pas stressés ou le sont très peu. Il n'y a que 10,6% qu'ils le sont beaucoup.

Si l'on sépare le ressenti (jaune) des manifestations (rouge) par un code couleur, on observe une forte similarité dans le pourcentage des réponses.

À la question 2 (Quelles sont les trois principales sources de stress dans ta vie personnelle ?) les répondants identifient trois sources principales de stress dans leur vie parmi six possibilités. Ainsi 73% indiquent l'école comme étant l'un des facteurs générant un stress dans leur vie, 41,5% ont choisi l'argent, 36,6% la famille, 31,7% les amis, 19,5% la politique internationale et 14,6% les réseaux sociaux.

Même s'ils sont peu stressés l'école reste le principal milieu qui leur crée du stress dans leur vie. Quand il leur est demandé si l'école peut les aider à diminuer leur stress, 31,7% disent qu'elle ne peut rien faire. 24,4% ne savent pas comment elle pourrait les aider. Les autres proposent d'avoir des classes moins nombreuses, de recevoir plus d'encouragements, d'avoir plus de temps alloué aux activités sportives, d'avoir des évaluations plus faciles, d'avoir plus de surveillance et d'avoir moins de pression de la part des enseignants.

Quand il leur est demandé si l'école les stress directement, 20 élèves sur les 41 répondent oui, 16 non, 3 ne savent pas et 1 n'a pas répondu. Parmi ceux qui disent oui, 6 proposent des idées comme avoir plus de temps de révision et moins de choses à apprendre pour les évaluations, avoir moins d'examens, avoir plus de temps alloué aux activités sportives, recevoir les dates des évaluations plus en avance et de recevoir un suivi hebdomadaire avec un conseiller/une personne-ressource et une demande à recevoir les réponses des examens à l'avance.

Quand il leur est demandé que fais-tu pour évacuer ton stress, seulement 16 répondent avoir une « méthode ». Parmi celles-ci, il y a la pratique d'un sport, de jouer à des jeux vidéo ou avec des amis, s'occuper l'esprit en manipulant des objets, écouter de la musique, attendre que la situation passe et prendre de grandes respirations. Ces moyens de faire face paraissent désorganisés et improvisés sur le moment.

Le résultat STAI-Y1 ETAT révèlent qu'il n'y a pas vraiment de différence entre les deux groupes et ni entre les filles et les garçons lorsqu'ils pensent se confronter à un examen important (Tableau 2). Leur niveau d'anxiété est élevé lorsqu'il est comparé à la norme de référence en centiles (Crawford et al., 2011). La distribution des scores est illustrée à la figure 1, on observe des valeurs importantes entre 42 et 57 avec une médiane à 50. Cette anxiété d'état est élevée puisqu'elle correspond en centiles entre 68 et 89. C'est-à-dire qu'il n'y a que 32% à 11% de jeunes d'âges comparables qui sont plus anxieux.



Tableau 2 : Résumé des fréquences de réponse pour le STAI-Y1 ETAT

	Moyenne	Écart type
Homme	51,2	3,69
Femme	52,6	3,61
Groupe Techno	51,68	4,21
Groupe Régulier	51,76	3,25
Techno H	51	4,49
Techno F	53,16	3,43
Régulier H	52,23	3,47
Régulier F	51,77	5,23

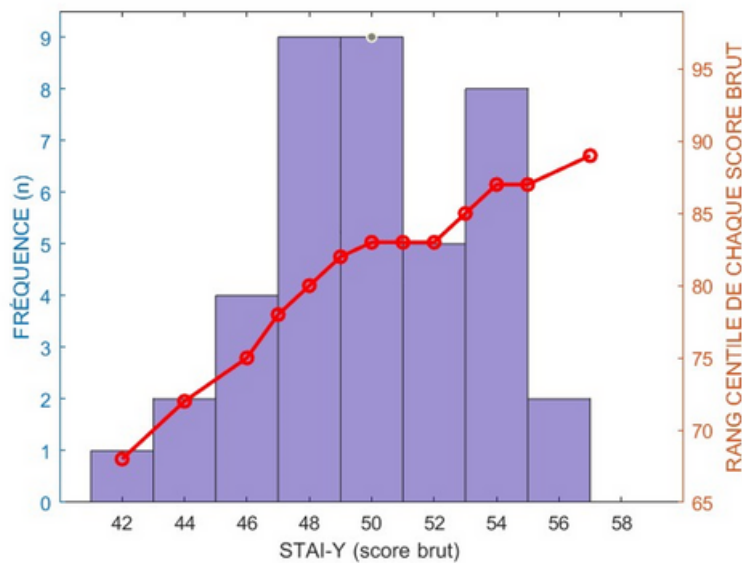


Figure 1 : Distribution de fréquence des scores d'anxiété et leur rang centile

CONCLUSION

Ces résultats nous permettent de dire que les élèves ne sont pas très stressés ni anxieux en général lorsqu'ils sont présents à l'école. Nous nous attendions à un constat beaucoup plus alarmant. Ce faible niveau de stress dans notre école peut être dû aux mesures déjà présentes dans l'école. Une autre possibilité serait une mauvaise appréciation des enjeux de leur formation ou encore une absence de projet personnel pouvant induire un manque de motivation.

Lorsqu'ils pensent être stressés, les élèves ont de la difficulté à proposer des pistes de solutions pour eux-mêmes ou pour l'école qui pourrait les adopter, les aménager pour les accommoder. Toutefois, les élèves rapportent que l'école est l'élément le plus stressant dans leur vie. En revanche, s'ils se projettent dans une évaluation importante, leur état d'anxiété devient très élevé. Cette très forte réaction à un test important contraste avec le faible niveau de stress observé. On sait qu'un fort modérateur des réactions de stress est l'exposition préalable à la situation stressante (Meichenbaum, 2007; Zougari 2019.)

Ainsi, nous pouvons nous demander si pour maintenir un faible niveau de stress nous limitons trop les défis (exigences) dans la formation pour ne pas trop stresser les élèves avec comme résultat un effet de surprise voire de désarroi lorsqu'ils font face à un défi beaucoup plus important qu'à l'habitude.

Plus de la moitié des élèves n'appliquent aucune stratégie pour s'aider à faire face à leur stress. Quelques-uns pratiquent une activité physique ou un sport. Il serait intéressant de voir se mettre en place un dispositif d'aide auquel les élèves peuvent avoir accès facilement durant ces périodes plus anxiogènes. Il n'est cependant toujours évident d'appliquer une organisation favorisant le contrôle du stress. Par exemple, nous nous attendions à ce que le groupe techno soit plus soudé et bénéficie d'une forme de soutien sociale du fait de l'homogénéité du groupe alors qu'en fait plusieurs élèves rapportent ressentir de la solitude, ce qui n'est pas du tout le cas dans le groupe régulier.

En conclusion, les élèves ne sont pas énormément stressés quand ils sont à l'école. Ce qui est propice à l'insécurité et l'anxiété qui découle de la passation d'examens. Malgré tout, peu d'élèves recherchent des solutions pour contrôler leur stress ou même pensent que l'école peut leur venir en aide. Il est envisageable aussi de former les élèves à utiliser une méthode de développement personnel. En ce sens, la méthode de la pleine conscience semble être prometteuse (Dumont et al., 2016; McGie, 2016; Congard et al., 2021) en milieu scolaire.

Stressé à l'école? Certes, mais notre échantillon montre que ce stress est généralement faible, la difficulté paraît se situer essentiellement au niveau de l'évaluation. On ne peut généraliser à partir d'un si petit échantillon issu d'un seul établissement. Cette étude a le mérite de pointer la complexité des phénomènes de stress et d'anxiété et en particulier la nécessité de ne pas se contenter d'idées préconçues.

Des études plus poussées en milieu scolaire et particulièrement au secondaire sont nécessaires.



LE NUMÉRIQUE AU SERVICE DES MATHÉMATIQUES

2023



UNIVERSITÉ
LAVAL



P. 542 – 543

Coralie Stea

Balance à décimales

Un système pour mieux comprendre les décimaux

P. 544 – 545

Emmanuel Houde

Construction 3D de solides pour explorer le principe de Cavalieri

P. 546 – 547

Roxanne Labbé

Modélisation graphique 3D

P. 548 – 549

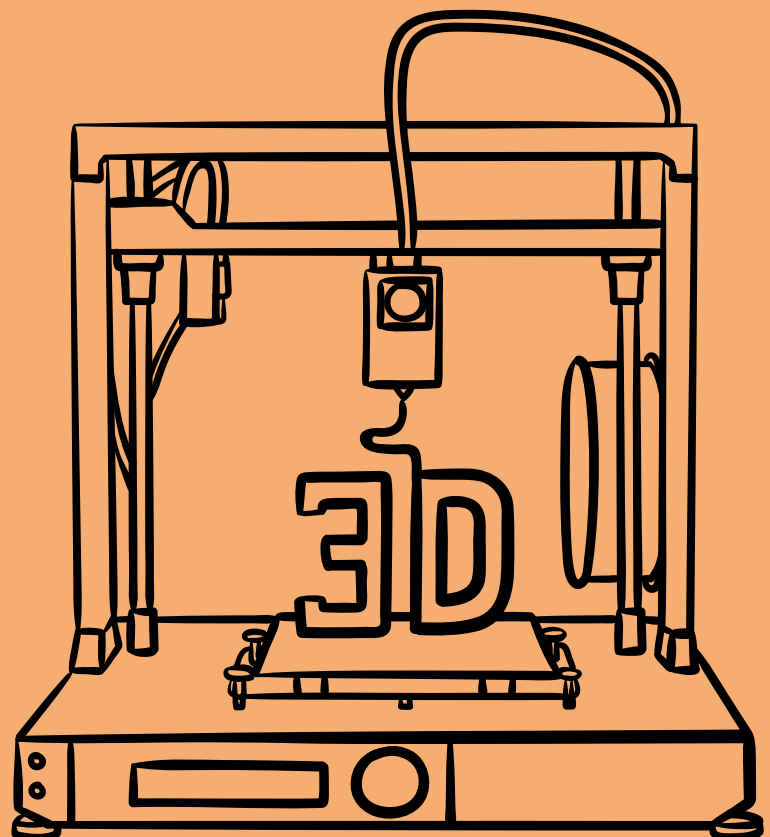
Joël Breton

Preuve visuelle de l'aire du cercle selon la démonstration de Bonaventura Cavalieri

P. 550 – 551

Camille Lefebvre

Le *Pop numérique* : un nouvel outil pour travailler les entiers



Balance à décimales

Un système pour mieux comprendre les décimaux

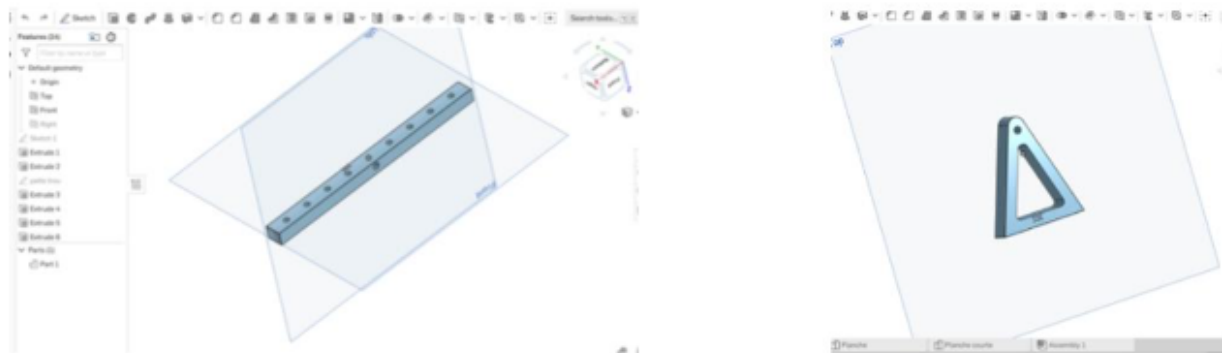
En fréquentant différents jeunes de milieux socioéconomiques différents, nous nous sommes rendus compte d'une grande difficulté commune : les fractions et la notation fractionnaire. En effet, plusieurs élèves que nous avons fréquentés ont un dur temps à se représenter un chiffre comportant une partie décimale. De là, nous sommes partis avec l'idée de construire un objet qui pouvait aider le jeune avec sa représentation visuelle de la fraction. En revanche, en y réfléchissant, nous avons considéré qu'il était meilleur de retourner à la base du problème : soit la notation décimale.

Cet objet, la balance à décimales, permettra au jeune de se représenter le nombre décimal d'une manière visuelle, ce qui alimentera sa conception du chiffre à virgule. L'objet imprimé ressemble à une balance, telle que nous voyons dans les livres et encyclopédies : une tige centrale qui soutient deux plateaux circulaires dans lesquels nous pouvons déposer des prismes à base carré de volumes proportionnels. Chacun de ces prismes sont conçus afin de représenter l'unité, la dixième, le centième et le millième. L'élève déposera le nombre de prisme qu'il souhaite sur l'un des plateaux, puis un deuxième élève essaiera de balancer le système en utilisant une série de prismes différente. Par exemple, l'un pourrait placer 1 unité, tandis que l'autre pourrait contrebalancer avec 10 dixièmes. Dans ce cas simpliste, les deux utilisateurs pourront comprendre qu'une unité équivaut à dix dixièmes. Évidemment, nous souhaiterions qu'à force d'utiliser ce système, nos élèves s'enligneront vers des cas plus compliqués. En voyant plus loin, cette représentation visuelle du décimal pourra aider l'élève à se représenter la fraction en chiffres à virgule.

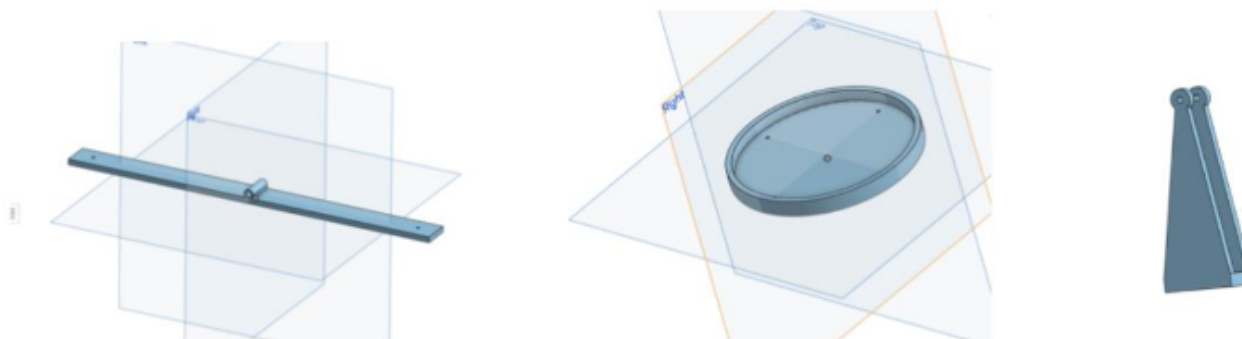
Initialement, nous avons en tête de fournir une balance simpliste avec un long plateau et un système de rotation au centre (voir images). Le jeune pouvait s'enrichir de la même manière avec cet objet que celui terminal. Cependant, ce n'est pas le poids de l'objet qui allait faire bouger l'objet mais bien le placement des tiges selon la « virgule ». Ce premier objet pouvait enrichir la représentation positionnelle du décimal, ce qui a dû être abandonné lors de la conception du deuxième prototype. Nous avons rencontré plusieurs problèmes avec ce prototype. D'un premier côté, la balance est trop sensible. En effet, même si on met le même poids à gauche et à droite, il est difficile de garder la balance en équilibre. Un extrêmement petit mouvement peut faire tout débalancer. De l'autre, les trous ne sont pas distancés proportionnellement. Si on ajoute d'autres tiges et on essaie de « jouer » avec la balance, on n'obtient pas les égalités souhaitées. Il fallait faire appel au concept du moment de force et nos connaissances étaient limitées à ce sujet. Nous avons donc abandonné cette idée.



L'objet final comprend une seule base triangulaire avec une longue planche qu'on relie à la base. À chaque extrémité de la planche sera relié un plateau par des fils de tension. Ce mécanisme permettra notamment de régler le problème de sensibilité.



Bien sûr, les limites de l'imprimante 3D ne nous permettent pas d'obtenir un objet qui fonctionne parfaitement. Notamment, nous pouvons voir que les pièces ne sont pas assez lourdes pour bien faire fonctionner la balance. Le fil de plastique n'offre pas un poids signifiant, celui qu'on recherchait au départ pour obtenir le produit attendu. Nous n'en sommes encore qu'à une idée, mais le principe reste le même. Il ne reste qu'à innover. Par ailleurs, les balances sont instables avec l'usage des fils de tension. Il faudrait trouver un moyen optimal pour équilibrer le tout.

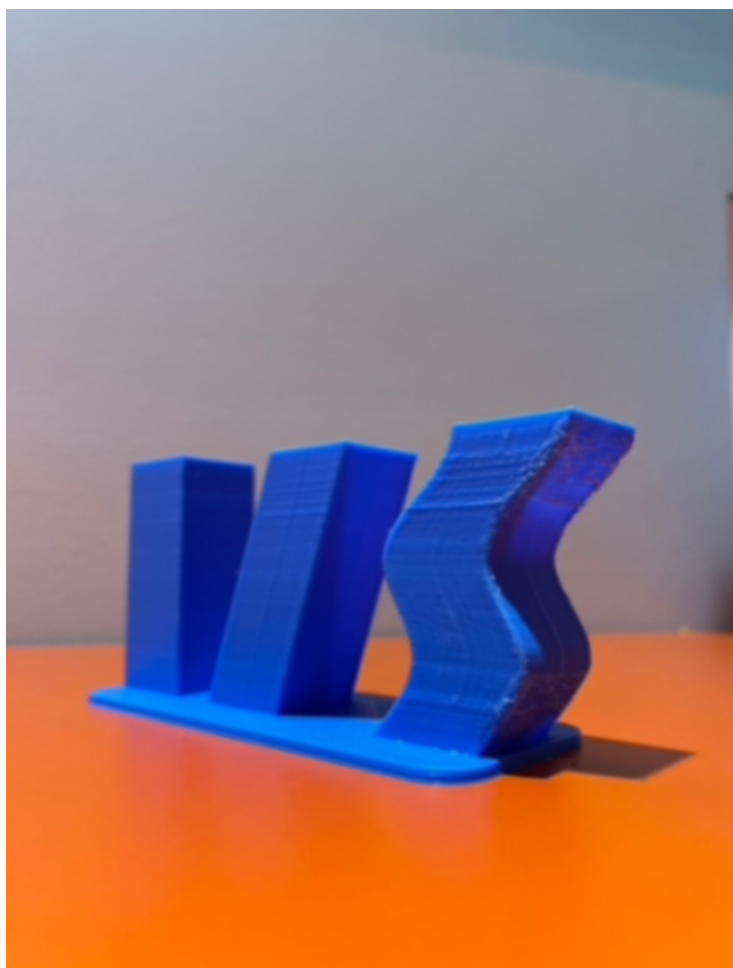


Construction 3D de solides pour explorer le principe de Cavalieri

Pour bien des étudiants au secondaire, l'étude des solides se résume à mémoriser les formules de volume et de les utiliser pour calculer le volume d'un solide droit, ou bien de trouver une mesure manquante. En procédant de la sorte, il est vrai que l'étude des solides peut s'apparenter peu intéressante pour les élèves puisque l'emphase est mise sur le par cœur. Pourtant, il s'agit d'une belle occasion de travailler le raisonnement mathématique et les fausses conceptions reliées au volume de différents solides. Or, peut-on enseigner aux élèves les différentes formules de volume avec une approche différente? Peut-on construire un matériel que les élèves pourraient manipuler qui leur permettraient d'explorer par eux-mêmes le volume des solides étudiés? Un tel matériel pourrait-il aider les élèves à défaire certaines fausses conceptions sur le volume? Ces questionnements ont guidé la conception de matériel de manipulation qui est présenté dans cet article. L'article Les formules de volume et le principe de Cavalieri de Denis Tanguay a fortement influencé l'approche retenue pour élaborer le matériel créé dans le cadre du cours. Cet article reprend entre autres la séquence d'enseignement de Claude Janvier sur les différentes formules de volume des solides qui se base sur le principe de Cavalieri qui s'énonce ainsi : « Si deux solides sont compris entre deux plans parallèles et si toutes les intersections de ces solides avec un plan parallèle aux deux premiers ont même aire, alors les solides ont même volume » (Ross, 2017). On peut appliquer ce principe à différentes familles de solide connu pour calculer leur volume et donner du sens à leur formule. De plus, ce principe ouvre les portes à l'étude de volumes de prismes qui ne sont pas droits. Cela peut mener à des résultats quelques fois surprenants où deux solides complètement différents sur le plan physique auront le même volume. Il s'agit d'ailleurs d'une des difficultés conceptuelles sur le volume relevée par Denis Tanguay dans l'article cité plus haut.

La première conception est un montage de trois prismes creux de même base carrée (2cm x 2cm) fixés sur une plaque. Les trois prismes ont une hauteur de 5cm. Cette conception est intéressante au sens où elle permet de déconstruire la fausse conception que le prisme oblique et le prisme « ondulé » ont des volumes plus grands que celui du prisme droit. Même si le principe de Cavalieri nous assure que les trois solides ont le même volume, étant donné qu'ils ont la même base et la même hauteur, on peut penser qu'il sera tout de même beaucoup plus facile pour les élèves du secondaire de s'en convaincre lorsqu'ils rempliront les trois solides avec la même quantité d'eau. Une fois l'expérimentation faite par la classe, l'enseignant pourrait guider les élèves sur l'idée que la forme du solide importe au fond plus ou moins lorsqu'on cherche son volume; ce qui nous intéresse davantage, c'est l'aire de sa base et sa hauteur. Si on est en mesure de « rattacher » le solide qu'on nous donne à une forme dont on connaît la formule de calcul du volume, le tour est joué. On est alors à même de calculer son volume. Certains élèves seront peut-être choqués d'apprendre que les trois prismes fixés sur la plaque ont non seulement le même volume, mais qu'il s'obtient de la même façon en faisant le produit de l'aire de la base par la hauteur.

Le principe de Cavalieri est souvent introduit en décomposant les solides étudiés en une multitude de plaques dont la hauteur est négligeable. On conceptualise ici le volume comme une somme de parties. L'idée est que si deux solides sont décomposés en un même nombre de plaques de même hauteur et dont l'aire des bases est la même, alors les solides ont forcément le même volume. C'est ce que la conception suivante cherche à montrer. Le montage montre deux prismes à base rectangulaire composés du même nombre de plaques de 3mm d'épaisseur. Chacune des plaques comporte un trou qui permet à un fil de pêche de passer pour garder l'ensemble du montage serré. La force de cette conception est qu'elle permet de déformer les solides selon la forme désirée. On peut même aller jusqu'à générer des « courbes » étant donné que les plaques sont assez minces. Peu importe la forme qu'ils prennent, les deux solides conservent évidemment leur volume par le principe de Cavalieri étant donné que ni le nombre de plaques ni la forme rectangulaire de celles-ci ne changent.



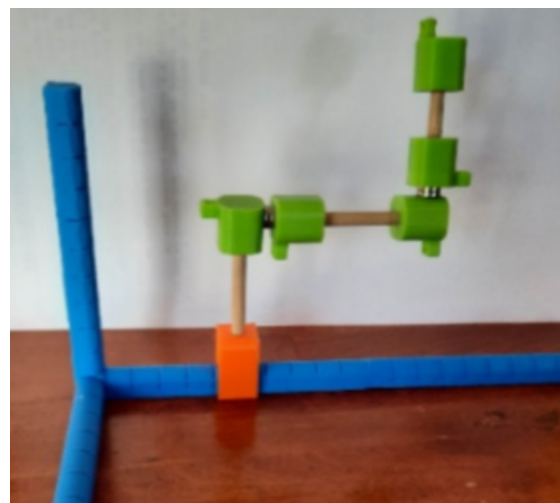
EMMANUEL HOUDE
enseignant de mathématique

Modélisation graphique 3D

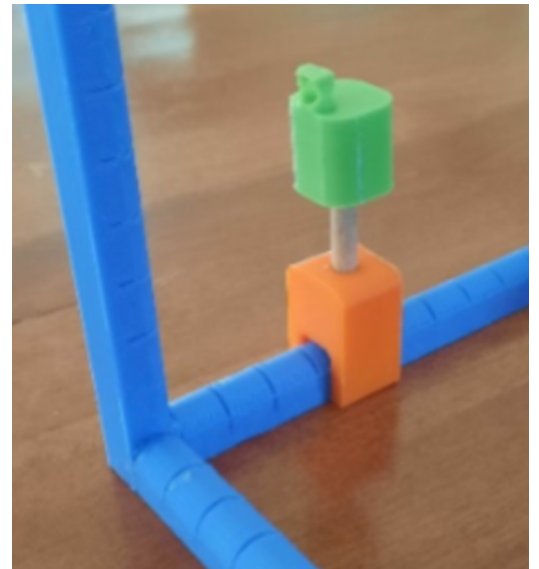
Comme le nom l'indique, cet objet mathématique a pour but d'aider à la modélisation graphique. Il s'agit donc d'un outil qui pourra être utilisé dès le premier cycle du secondaire avec des élèves qui ont de la difficulté avec les différents modes de représentation de la relation entre deux variables. La compréhension de la modélisation est une difficulté pour certains élèves lorsqu'il est temps de passer de la modélisation d'une relation linéaire à l'écriture ou l'utilisation d'une règle pour représenter celle-ci. Pour l'instant, c'est davantage la représentation graphique sur papier ou à l'aide d'outils technologiques comme Desmos qui sont utilisés dans les écoles secondaires. L'objectif avec cet outil sera donc d'aider à mieux comprendre les relations entre les variables d'une situation en permettant aux élèves de construire une représentation graphique en 3D de la modélisation.

Lors de la conception de l'objet, plusieurs facteurs ont eu un impact sur les choix qui ont été réalisés. Entre autres, afin de favoriser la compréhension du lien entre un accroissement pour une variable et son effet direct sur la valeur d'une deuxième variable, il fallait que les pièces conçues puissent être facilement modifiables. Il fallait donc prendre en compte que les élèves puissent être en mesure de manipuler les pièces et de modifier les états-marches afin d'observer les impacts sur l'allure de la modélisation. C'est ainsi que la modélisation graphique de cet objet se fera par un assemblage de différents embouts aimantés et de bâtons en bambou de différentes longueurs. Cela demandera aux élèves lors la création de faire un lien entre les deux variables en jeu d'une situation.

La modélisation graphique est donc possible grâce à différentes pièces qui permettent de représenter en 3D la relation entre deux variables. Ainsi, l'élève peut représenter l'effet d'un agrandissement simultané avec l'assemblage de différents types d'embouts. Certains embouts aimantés servent simplement à connecter les états-marches ensemble, alors que d'autres embouts devront être utilisés judicieusement par les élèves pour permettre de passer un fil afin de représenter la droite ou la courbe en jeu selon le contexte. Pour commencer la modélisation, un autre type d'embout a été créé afin qu'il puisse soutenir la modélisation et stabiliser la première augmentation.



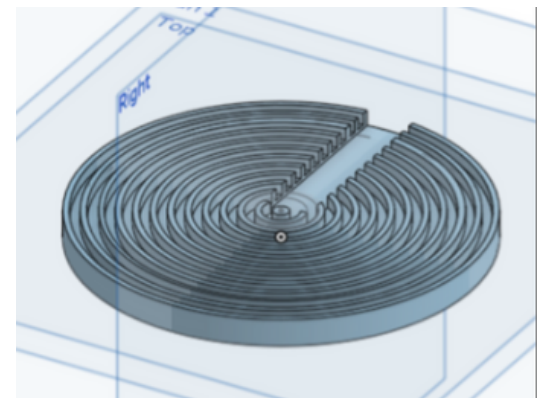
Une restriction avec l'impression en 3D est la grandeur des pièces que l'on peut créer. Ainsi, lors de l'impression, il était impossible d'avoir un plan cartésien suffisamment grand pour notre objectif. Alors, après avoir fait imprimer l'ensemble des pièces nécessaires pour que l'objet fonctionne, nous avons imprimé des rallonges pour les axes. Il est donc maintenant possible d'agrandir le plan cartésien soit avec des aimants ou en utilisant une colle spéciale. Lors des manipulations, nous avons constaté qu'il était alors également possible d'avoir un graphique en 3D avec trois axes. L'objet pourrait donc être également utilisé avec des situations plus complexes qui mettent en jeu trois variables.



Pour conclure, cet objet permettra donc de venir travailler le sens de la modélisation avec les élèves et de leur permettre d'expérimenter sur la relation entre des variables d'une façon différente. Avec une activité et une mise en situation efficace et bien structurée, il sera alors possible de travailler le lien entre la modélisation graphique et l'équation d'une droite qui est un défi algébrique considérable et qui constitue un concept mathématique important pour le parcours scolaire des élèves.

Preuve visuelle de l'aire du cercle selon la démonstration de Bonaventura Cavalieri

J'aimerais vous faire part d'une observation que j'ai fait en commençant à enseigner. J'ai remarqué que plusieurs de mes collègues et moi enseignions l'aire des formes géométriques de base en donnant des preuves très complètes, mais nous négligions souvent de démontrer avec une aussi grande rigueur les formes contenant des courbes considérant que la difficulté des preuves dépassait l'entendement des élèves. Devant cette négligence, il me semblait évident qu'il y avait un besoin de créer des outils qui faciliteraient la compréhension de l'aire du cercle, de l'ellipse et de diverses formes courbes. J'ai donc entrepris cette démarche en m'aidant d'une imprimante 3D. Voici un des objets créés. C'est un disque creusé dans lequel on peut insérer des cordelettes de coton. On observe que les cordelettes représentent l'aire du cercle. Lorsqu'on les sort du disque-moule et qu'on en fait des lignes empilées, on observe un triangle dont la base est la circonférence et la hauteur est le rayon. Voici une preuve visuelle de l'aire du cercle selon la démonstration de Bonaventura Cavalieri, mathématicien du 17^e siècle.

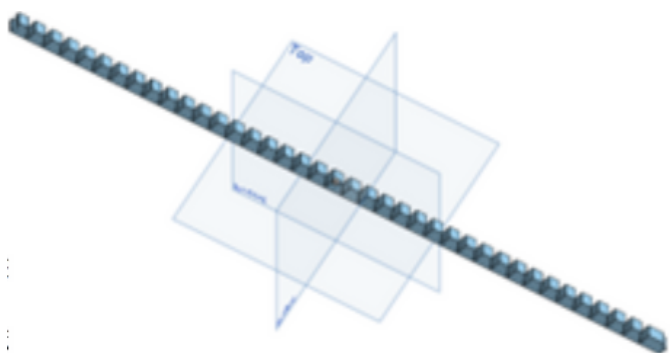


La conception d'un tel objet n'a pas été triviale. Mon premier prototype consistait à créer plusieurs disques concentriques à l'aide d'un plastique flexible. Un tel objet était difficile à créer car l'usage d'une imprimante 3D impose des contraintes qui rendent la tâche complexe. En voici quelques exemples :

- Le temps d'impression d'une pièce comme celle-ci est de 1h30. Imprimer est donc très chronophage si plusieurs pièces demandent des tests et de l'essai-erreur.
- La zone d'impression est un rectangle de 20 cm par 30 cm. Tout objet plus grand que cela ne peut être imprimé.
- L'imprimante ne réplique pas l'image exactement, il y a quelques imperfections à la construction. Emboîter des pièces peut être un défi.

Il est sage de s'intéresser aux avantages et aux inconvénients d'un tel objet. La manipulation d'objets facilite certainement la compréhension d'un concept. Permettre aux élèves de développer le raisonnement derrière une formule leur permettra de mieux la comprendre. L'objet aide donc à donner du sens aux apprentissages et facilite leur compréhension. Cependant, une animation web pourrait tout aussi bien convenir sans être plus difficile à concevoir et en étant plus facile à transporter. Pour un enseignant, créer un objet de la sorte peut prendre plusieurs heures et demande un effort de familiarisation avec l'impression 3D ainsi qu'avec les nombreux logiciels de conception sans oublier la nécessité d'avoir une imprimante 3D et du fil d'impression. Considérant toutes les ressources nécessaires pour créer des objets 3D, il me semble que s'en servir pour bonifier le sens des apprentissages se justifie seulement par la passion et le désir de découvrir cette technologie.

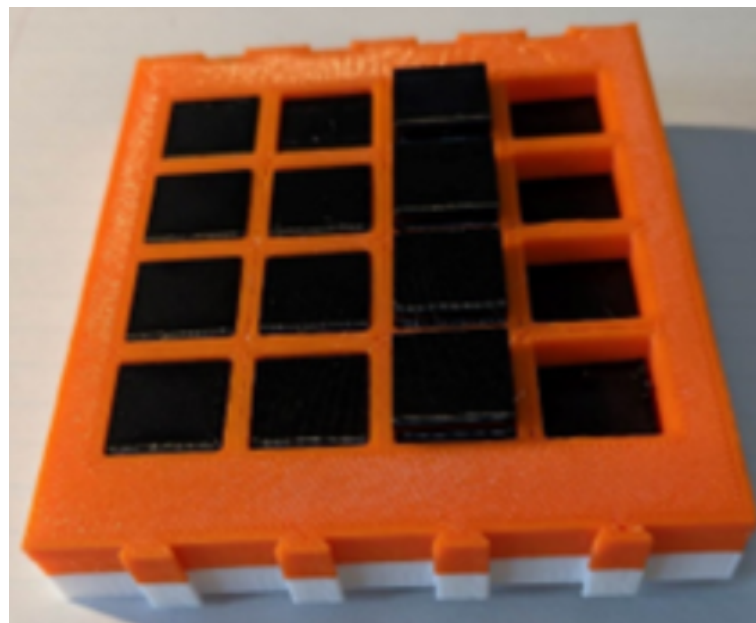
Je vois davantage d'utilité à l'usage de l'imprimante 3D lorsque les élèves l'opèrent eux-mêmes. Ils développent ainsi une habileté avec les ressources informatiques en plus d'apprendre les notions à l'étude dans un cours. Dans le cadre d'un projet de compétence 1 en mathématiques, il serait pertinent de permettre aux élèves de créer un objet à imprimer considérant diverses contraintes comme le feraient des ingénieurs. Ainsi, un élève pourrait se découvrir une passion pour l'impression 3D. Cela rejoint l'approche orientante, un des fondements de l'éducation québécoise actuelle.



Le Pop numérique : un nouvel outil pour travailler les entiers

Le matériel de conception créé se nomme le *Pop numérique*. Il porte sur des notions d'arithmétique, plus précisément sur les entiers relatifs. Le matériel peut être utilisé autant au primaire, pour représenter les entiers, qu'au secondaire, pour modéliser les quatre opérations de base.

Nous avons choisi de travailler ce concept puisque les entiers négatifs sont une grande source de difficultés pour les élèves. En effet, les élèves mélangeant facilement les trois significations du « moins », soit les significations unaire, binaire et symétrique. De plus, les différentes « règles » utilisées pour opérer sur les nombres négatifs, par exemple, le fameux deux moins font un plus, sont souvent mal interprétés par manque de compréhension du concept, ce qui engendre des erreurs au niveau de la manipulation de chaînes d'opérations avec des négatifs. Par ailleurs, avec l'arrivée des entiers négatifs arrive aussi un changement au niveau des conceptions des élèves pour lesquels



il n'est plus toujours possible de se baser sur des exemples concrets de la vie réelle, ce qui était encore possible avec les entiers naturels et les rationnels. Le pop numérique s'imposait donc comme façon de faciliter la transition des naturels vers les entiers relatifs, et celle de la représentation des entiers relatifs aux opérations sur ceux-ci.

Le *Pop numérique* est constitué de deux parties : une plaque et des pops. La plaque est séparée en deux couleurs et permet de contenir 4 x 4 pops. L'un des côtés de la plaque représente les positifs, et l'autre, les négatifs. Les pops sont des pièces amovibles qu'il est possible de pousser d'un côté ou de l'autre de la plaque, ou de mettre en position neutre. Des attaches sont mises de chaque côté de la plaque afin de lui permettre d'y rajouter d'autres plaques au besoin.



$$\begin{array}{ll} 1 + -(1) = 0 & -(-1) + (-1) = 0 \\ \color{blue}{\smile} + \color{blue}{\smile} = 0 & \color{red}{\smile} + \color{red}{\smile} = 0 \\ \color{blue}{\smile} + \color{red}{\smile} = 0 & \color{blue}{\smile} + \color{red}{\smile} = 0 \\ -(1) + -(-1) = 0 & 1 + (-1) = 0 \end{array}$$

Lorsqu'un pop se trouve surélevé par rapport à la plaque, cela veut donc dire qu'on a une unité du nombre. Si le pop est renfoncé, alors on a l'opposé de ce nombre. Par exemple, si le côté rouge représente les négatifs, alors un pop rouge vers le haut représente la quantité -1 alors qu'un pop rouge vers le bas représente $-(-1)$. Une caractéristique importante du Pop numérique est que lorsque l'on tourne la plaque de l'autre côté, on retrouve le même nombre. Il est donc plus facile de comprendre l'égalité de $-(-1) = 1$; le $-(-1)$ étant représenté par un pop enfoncé du côté rouge (négatif) de la plaque et le 1 comme un pop sorti du côté bleu (positif) de la plaque. L'utilisation du pop se base aussi sur la compréhension d'opposé, à savoir le pop rouge est l'opposé du pop bleu, alors il s'annule, tandis qu'un pop vers le haut est l'opposé d'un pop vers le bas.

Bien que le projet soit facilement imaginable, sa conception pour une imprimante 3D était plus difficile. En effet, les caractéristiques voulues de ce matériel pédagogique étaient plus difficiles à obtenir avec le matériel disponible pour l'impression 3D. Le modèle de départ étant constitué de pops ronds pleins s'est modifié au fur et à mesure qu'il a été testé pour terminer avec des pops carrés avec un intérieur vide. Le contour « accordéon » du pop le rend plus flexible et donc plus facilement manipulable qu'avec un pop rond sur lequel il fallait appliquer une force excessive lors de la manipulation.

Somme toute, le *Pop numérique* est un outil de manipulation mathématique permettant de mieux renforcer la relation entre un nombre et son opposé dans les entiers relatifs. Toutefois, bien que ce modèle présente un avantage par rapport aux autres modèles, il comporte aussi des limites, autant au niveau conceptuel mathématique qu'au niveau de sa faisabilité avec une imprimante 3D.



CAMILLE LEFEBVRE
enseignante de mathématique

RÉFÉRENCES

- Abat-Roy, V., Bergeron, G., Houde, G. B., et Prud'homme, L. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif ? *Éducation et socialisation*, 59. <https://journals.openedition.org/edso/131814#quotation>
- Abdulnour, J. (2020). Pour une inclusion scolaire et une socialisation des ÉANA : le scénario d'apprentissage-action. [thèse de doctorat, Institut National des Langues et Civilisations Orientales Université]. <https://theses.hal.science/tel-02952908v2>
- Action Canada. (2020). L'état de l'éducation à la sexualité au Canada. Gouvernement du Canada. <https://www.actioncanadashr.org/fr/ressources/rapports-et-analyses/2020-07-03-letat-de-l-education-la-sexualite-au-canada>
- Adams, L., Gouvouis, A., VanLue, M., & Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with an Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19 (2), 87-94.
- Agarwal, P., Roediger, H., McDaniel, M. et McDermott, K. (2020). How to use retrieval to improve learning. Department of Education, Washington University in St. Louis. <http://pdf.retrievalpractice.org/RetrievalPracticeGuide.pdf>
- Agence de la santé publique du Canada. (2018). À propos du trouble du spectre de l'autisme (TSA) : Informez-vous sur le trouble du spectre de l'autisme (TSA). Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/maladies/trouble-spectre-autistique-tsa/propos-trouble-spectre-autistique-tsa.html#shr-pg0>
- Agence de la santé publique du Canada. (2022). Trouble du spectre de l'autisme: Faits saillants de l'enquête canadienne sur la santé des enfants et des jeunes de 2019. <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/services/publications/diseases-conditions/autism-spectrum-disorder-canadian-health-survey-children-youth-2019/trouble-spectre-autisme-enquete-sante-canadienne-enfants-jeunes-2019.pdf>
- Al Nasiri, Y. (2014). Impact of Students-Teacher Relationship on Student's Learning: A review of literature. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 6(1):167-172.
- Alchehghri, H. (2015). Vers un système d'activité instrumenté par le tableau numérique interactif pour favoriser la coopération dans la salle de classe. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles.
- Aldalur, I. (2023). Gamification and discovery learning: Motivating and involving students in the learning process. *Heliyon*, volume 9, Issue 1. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13155>
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 75-94). De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.acces.bibl.ulaval.ca/l-enigme-de-la-competence-en-education--9782804140199.htm>
- Aloe, A. M., Amo, L. C. et Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review*, 26, 101-126.
- Alphonse, J. R. et Leblanc, R. (2014). L'enseignement explicite : une stratégie d'enseignement efficace en lecture, en écriture et en mathématiques. TAél'écôle. <https://ien-pont-de-cheruy.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-fichiers/2021-03/modelage.pdf>
- Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des Recherches de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 29-60. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/lsdle.522.0029>
- Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). Apprendre avec le numérique. Mythes et Réalités. Retz.
- American Psychological Association. (2023). *Psychosocial*. <https://dictionary.apa.org/psychosocial>
- American Psychiatric Association. (2015). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- American Psychological Association. *autonomy*. *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/autonomy>
- American Psychological Association. *Self-determination theory*. *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/self-determination-theory>
- Amongst EFL teachers: perceptions and challenges. *English Education Journal* (EEJ).
- Archambault, I. (2006). Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire: une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage. [Thèse, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17034/Archambault_Isabelle_2006_these.pdf?sequence=1
- Arens, A. K. et Morin, A. (2016). Relations Between Teachers' Emotional Exhaustion and Students' Educational Outcomes, *Journal of Educational Psychology*, vol. 108, no. 6, <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000105>
- Armand, F., Hardy, M.-H. et Lemay, B. (2014). Le soutien en langue maternelle: une approche novatrice pour les élèves allophones en difficulté! *Québec français*, (172), 23-24. <https://id.erudit.org/iderudit/72005ac>
- Armand, F., Maynard, C., Saboundjian, R. et Venne, É. (2014). Accueillir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire: tout un défi! *Les publications Québec français*, (171), 24-25. <https://www.erudit.org/en/journals/qf/1900-v1-n1-qf01221/71211ac.pdf>
- Armitage, D., et Guldi, J. (2015). Le retour de la longue durée: Une perspective anglo-américaine. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 70(2), 289-318. <https://doi.org/10.1353/ahs.2015.0033>
- Ashley, F. (2022). « Rapid-Onset Gender Dysphoria ». *GLAD!*. *Revue sur le langage, le genre, les sexualités*, 13, Art. 13. <https://doi.org/10.4000/glad.5756>
- Autisme Info Service. (s.d.). Gérer les particularités sensorielles des enfants autistes : nos conseils. <https://www.autismeinfoservice.fr/accompagner/enfant/particularites-sensorielles>
- Bachmann, K. Grossen, M. (2007). Contextes et dynamiques des interactions entre apprenants dans une situation de mentorat. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 129-147). De Boeck Supérieur.
- Barbeau-Hénault, G., Beaudoin, C., Espinosa, G., Ouellette, S. et Rousseau, N. (2022). La relation enseignant-élève: Perspectives affectives, humanistes, cognitive et sociale. *Presses de l'Université du Québec*.
- Barbier, V. (2015). L'histoire-géographie en classe: La construction d'un savoir par l'apprentissage d'un savoir-faire. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 70 (1), 151-159. <https://www.jstor.org/stable/annahistcsisc.70.1.151>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e édition "Quadrige, Ser. Quadrige. manuels). Presses universitaires de France.
- Baribeau, A. (2015). Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8161/1/031873551.pdf>
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R. et Henrich, C. C. (2012). Teacher- student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 256-267.
- Basilio, I., Winifred, N., Ijeoma, A et Nkechi, N. (2023). English Language Teachers' Effectiveness and the Academic Performance of Secondary School Students in Abia State. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*. 6(1), 1-8.
- Basque, M. et Bouchamma, Y. (2018). Perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs qui ont une influence sur le rendement scolaire des élèves. *Revue de l'Université de Moncton*, 49(1), 75-103. <https://www-erudit-org.acces.bibl.ulaval.ca/fr/revues/rum/2018-v49-n1-rum04895/1064868ar.pdf>
- Bastien, I. (2018). Moyens simples et efficace pour aider l'élève ayant un TSA. [document inédit]. Service REPAIR du Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries.
- Bauer, G. R., Lawson, M. L., & Metzger, D. L. (2022). Do Clinical Data from Transgender Adolescents Support the Phenomenon of "Rapid Onset Gender Dysphoria"? *The Journal of Pediatrics*, 243, 224-227.e2. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2021.11.020>
- Beaudoin, J., Laferrrière, T., Collin, S., Ruel, C. & Voyer, S. (2022). Rapport ÉVA : Équité et Valeur Ajoutée dans les usages du numérique pour l'enseignement et l'apprentissage. CTREQ. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2022/10/CTREQ-Rapport-EVA_VF-6.pdf
- Beaumont, C. Lavoie, J. Couture, C. (2011). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). https://www.crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Beaupré, P., Gauthier, M. et Germain, M.-P. (2017). Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. *Enfance en difficulté*, 5(1), 73-99. <https://doi.org/10.7202/1043355ar>
- Beausoleil, C., Jemilil, N. et Sanchez Loyola, S.-N. (s. d.). Fiche synthèse sur l'immigration au Québec - 2019. Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2019.pdf
- Bélanger, M. et Marcotte, D. (2013). Longitudinal study of the link between the changes experienced during the primary-secondary transition and depressive symptoms in adolescents. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 45(2), 159-172. <https://doi.org/10.1037/a0025010>
- Bélanger, N. & Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et sociétés*, 29, 173-191. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2012-1-page-173.htm?ref=doi>
- Bellei-Rodriguez, C.-É. (2017). La relation élève-enseignant moderne-t-elle le lien entre le quotient intellectuel et le décrochage scolaire? [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20317/Bellei-Rodriguez_Carmen-Edith_2017_Memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Bemporad, C., (2014). *Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire*. Les passions en littérature, 65-84. <https://doi.org/10.4000/edl.610>
- Benzakki, I. et Mendonga Dias, C. (2022). Différenciation pédagogique pour les élèves allophones arrivant en classe ordinaire: comparaison des pratiques enseignantes entre la France, le Luxembourg et le Québec. *Français dans le monde. Recherches et application*, (72). <https://hal.science/hal-03911661/document>
- Bergeron, E., Crevier-Braud, L., Dagenais-Desmarais, V., Girouard, S. et Forest, J. (2017). Chapitre 7 - Trois besoins à satisfaire pour favoriser le fonctionnement optimal de votre personnel : quoi faire et ne pas faire. Dans : S. Frimousse éd., *Réinventer le leadership*. EMS Editions, 98-112. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/ems.frimo.2017.01.0098>
- Bergeron, G., Houde, G. B., Barthos, M. et Bergeron, L. (2022). Le soutien à l'autonomie dans la gestion de classe d'enseignants du secondaire: conceptions, pratiques et paradoxes. *Didactique*, 3(5), 7-64. <https://doi.org/10.37571/2022.0305>
- Bergeron, L. (2016). La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire : une recherche collaborative au primaire [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8015/>
- Bernier, V. (2021). Perception d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants. [Thèse, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/569f7749-1e87-4d51-933f-1cc8deb12bec/content>
- Bernier, V., Gaudreau, N. & Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire: perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 110-135. <https://doi.org/10.7202/1081474ar>
- Berthiaume, D. & Poteaux, N. (2013). L'interactivité en présence et à distance. Fiche synthèse. Université de Lorraine, France. https://sup.univ-lorraine.fr/files/2020/11/FS_interactivite_presence_distance_SU2IP.pdf.pdf

Bharara, G. (2020). Factors facilitating a positive transition to secondary school : A systematic literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8 (1), 104-123. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1572552>

Bianco, M. (2016, March). Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture?. Conférence de consensus (p. 18).

Bilodeau, L. (2022). La correction de texte par des élèves de 5e année du primaire : une comparaison du recours à des outils numériques et analogiques [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. *Sémaphore*. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/20358/1/Laurence_Bilodeau_janvier2022.pdf

Bisaillon, J. (2019). Les Menaces Perçues Associées à la Demande d'Aide, les Types de Demandes d'Aide Utilisés et la Quantité de Devoirs de Mathématiques Terminés au Secondaire en Contextes de Classes-Portables et Traditionnelles [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal] ARCHPEL. <http://www.archipel.uqam.ca/>

Bissonnette, S. et al. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.

Blain, S., et Lowe, A. (2009). Vécu autonomisant en apprentissage de l'oral en milieu minoritaire francophone. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair, et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 55-74). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

Blouin, L. (2020). La nature de l'épreuve unique d'histoire, les facteurs de difficulté qui y sont associés, leurs influences sur la réussite et la place de la compétence à lire sur la réussite des élèves de quatrième secondaire [mémoire en éducation, Université du Québec à Chicoutimi]. *Constellation*. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5433/1/Blouin_uqac_0862N_10659.pdf

Bocquillon, M. et al. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité? *Formation et profession*, 28(2), 3-18.

Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. & Derobertmasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité? *Formation et profession*, 28(2), 3-18. <https://doi.org/10.18162/2020.513>

Bodin, L., (2020). L'engagement scolaire: manifestations, caractéristiques des élèves engagés et influences des cours à distance [mémoire de maîtrise, Académie de Nantes]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02889408/document>

Boies, T. (2019). Regard enseignant sur les relations entre les activités d'écriture, la motivation des élèves et les composantes de la tâche enseignante [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais] Département des sciences de l'éducation. https://di.uqo.ca/id/eprint/1107/1/Boies_Tessa_2019_m%C3%A9moire.pdf

Boissard, P. (2016). L'évaluation formative: un outil de progression. *Synergies France*, 10, 123-132. http://gerflint.fr/Base/France10/numero_complet.pdf#page=125

Boissière, J., Fau, S. & Pedró, F. (2013). 2. Des établissements qui passent au numérique. Dans J. Boissière, S. Fau & F. Pedró (dir.), *Le numérique : Une chance pour l'école* (p. 31-45). Armand Colin.

Boisvert, G. (2015). La motivation scolaire des garçons en contexte de non-mixité au secondaire : analyse de l'enseignement [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. *Cognito*. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7621/>

Boisvert, M. (2008). Utilisation de stratégies en lecture/écriture par des élèves du collégial après un enseignement explicite [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-OMUO-1906&op=pdf&app=library&is_thesis=1&oclc_number=1032897579

Boivin, J., Delafontaine-Martel, M., Carroll, Marie-Soleil, Cyr, G. (2016). Comment utiliser la littérature jeunesse pour contrer l'intimidation, l'homophobie et la transphobie. Université du Québec à Montréal. https://www.lacsq.org/wp-content/uploads/2019/10/Module-1_%C3%89tapes-Utilisation-Litterature.pdf

Bolduc, G. et Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique: travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques, *Vie pédagogique*, 123, 24-27. https://www.courssegondval.com/uploads/5/1/6/1/51618097/public_heterogen_et_diff_selon_bolduc_2003.pdf

Bolduc, M. (2013). Nomenclature, étiologie, prévalence et diagnostic. Dans N. Poirier, C. Des Rivières-Pigeon (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme: état des connaissances*. Presses de l'Université du Québec.

Bouchard, M. (2020, 7 septembre). Le virage numérique accéléré dans les écoles et les défis. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1731737/chromebook-ecole-virage-numerique-pandemie-covid>

Bouchard, M., Dansereau, J., Fletcher, N. M., Gagnon, M., Michaud, O., Sasseville, M., & Yergeau, S. (2020). Vers une citoyenneté engagée par la pratique de la philosophie avec les enfants et les adolescent.e.s : mémoire présenté au ministère de l'Éducation du Québec. <https://philoenfant.org/2020/03/02/une-citoyennete-engagee-par-la-pratique-de-la-philosophie-avec-les-enfants-et-les-adolescent-e-s-memoire/#more-6377>

Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (1996). Le retour aux études: les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue Canadienne de l'éducation*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.2307/1495061>

Bourgeois, L. Laveault, D. (2015). Évaluation par les pairs à l'écrit: qualité des rétroactions pour soutenir la phase de révision. Dans P.-F. Coen et L. M. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation* (p. 99-117). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/evaluation-et-autoevaluation--9782807300507-page-99.htm>

Bourgeois, N. (1998). Compte rendu de [Grangeat, M. et Meirieu, P. (dir.) (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris: ESF éditeur.] *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 423-425. <https://doi.org/10.7202/502027ar>

Boutet-Moreau, L. (2020). L'adaptation occupationnelle des élèves lors de leur transition du primaire au secondaire [Essai de maîtrise]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Boutin, G. et Daneau, C. (2004). Réussir : prévenir et contrer l'échec scolaire. Collection Éducation. Éditions Nouvelles.

Boutin, J.-F. (1999). La problématique du corpus de textes littéraires en classe de langue première [Thèse de doctorat, Université Laval].

Boutonnet, V. (2013). Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10105/Boutonnet_Vincent_These_2013.pdf

Boutonnet, V. (2015). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 225-246. <https://doi.org/10.7202/1036431ar>

Boutonnet, V. (2019). Les pratiques d'enseignement de futures enseignantes et futurs enseignants d'histoire-géographie du secondaire au Québec : épistémologie pratique et agentivité. *Éducation et francophonie*, 47(2), 83-101. <https://doi.org/10.7202/1066449ar>

Boutouchant, F. (2016). Le passage du milieu francophone minoritaire au milieu francophone majoritaire: étude d'une expérience d'enseignants en formation pour comprendre l'influence du milieu sur le développement professionnel. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(1), 84-108.

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>

Brito, O. (2012). Le passage d'une pédagogie centrée sur l'élève vers une pédagogie centrée sur l'enseignant : une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 303-322.

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 118.

Brown, P.C., Roediger, H.L. et McDaniel, M.A. (2016). Mets-toi ça dans la tête !: les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives. (traduit par J. Randon-Furling et A. Viguier). Éditions Markus Haller.

Brown, R., Witt, A., Fegert, J., Keller, F., Rassenhofer, M., & Plener, P. (2017). Psychosocial interventions for children and adolescents after man-made and natural disasters: A meta-analysis and systematic review. *Psychological Medicine*, 47(11), 1893-1905. doi:10.1017/S0033291717000496

Brunel, M. et Quet, F. (2017). La lecture et les ressources numériques : état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France. *Érudit*. <https://doi.org/10.7202/1046903ar>

Bugler, M., McGeown, S. P., et St Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology*, 35(5), 541-556. <https://doi.org/aces.bibl.ulaval.ca/10.1080/01443410.2013.849325>

Bunce, D., Flens, E. & Neils, K. (2010). How long can students pay attention in class? A study of student attention using clickers. *Journal of Chemical Education*, 87(12), 1438-1443.

Boegli, Pauline. (2016). Les pauses actives : activatrices de l'attention des élèves ?. La Chaux-de-Fonds.

Caméleon. 2015. Une journée avec mon Chromebook en classe. <https://cameleon.tv/formation/journee-chromebook-classe>

Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Research in developmental disabilities*, 25(4), 321-339. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.01.005>

Caporossi, G. & Alamargot, D. (2014). L'écriture manuscrite : analyse comparative et méthodes d'études en temps réel. L'exemple du logiciel Eye and Pen. Le temps de l'écriture : enregistrements et représentations. Academia-Bruylant. https://www.researchgate.net/publication/280022427_L%27écriture_manuscrite_analyse_comparative_et_méthodes_d%27études_en_temps_reel_L%27exemple_du_logiciel_Eye_and_Pen

Cappe, É. et Boujut, É. (2016). L'approche écosystémique pour une meilleure compréhension des défis de l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *ANAE*, 143(1), 391-401. <https://www.anae-revue.com>

Cappe, É., Smock, N., et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'évolution Psychiatrique*, 81(1), 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>

Cardin, J.-F. (2014). L'enseignement et l'apprentissage des programmes de sciences sociales : pistes et principes de planification. Dans S. Demers, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Éditions MultiMondes, 92-96.

Caron, P., et Trudel, J. (2014). La lecture en univers social : Une expérience pleine de possibilités. *Enjeux de l'univers social*, 10(1), 34-37.

Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M., & Lakhali, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus? *Phronesis*, 8(34), 518. *Érudit*. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>

Carter, S. C., Butler, D. L. et Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 601-622.

Cassady J. (2010) Test anxiety : Contemporary theories and implications for learning. *Anxiety in schools: the causes, consequences and solutions for academic anxieties*, 7-26.

Cassany, D. (2022). De nouveaux rôles pour l'enseignement et l'apprentissage dans des contextes en mutation. *Technologie versus/pour l'apprentissage des langues : réflexions et conversations sur le futur de l'enseignement et de l'apprentissage des langues grâce au*

Castra, M. (2013). Socialisation. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 97-98) Presses universitaires de France.

Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien: synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education*, 39(4), 1-32.

CEFRIQO. (2017). Visionnement connecté par les jeunes au Québec. Usage du Web, médias sociaux et mobilité. <https://cefrio.qc.ca/media/1347/visionnement-connecte-jeunes-au-quebec.pdf>

Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV). La radicalisation menant à la violence, qu'est-ce que c'est? <https://info-radical.org/fr/definition/>

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2022). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. <https://rire.creg.qc.ca/de-integration-a-linclusion-scolaire-des-élèves-en-difficulté-dadaptation-et-dapprentissage/>

Centurelli, L., et Pandolfi, S. (2020). Penser pour écrire, écrire pour apprendre : des théories aux pratiques d'écriture. Forumlecture.ch. Prépublication. https://www.blbf.be/images/stories/Caracteres/66/Caracteres_66_Art_5_1222.pdf

Ceylan, O. (2021). The Relationship between Learner Autonomy and Motivation. The Turkish Online Journal of Educational Technology. 20(4), 150-158.

Chambre de commerce gaie du Québec. (2014). Lexique LGBT sur la diversité sexuelle et de genre en milieu de travail. <https://coco-net.org/wp-content/uploads/2018/08/Lexique-LGBT.pdf>

Chapelle, F. (2018). 18. Modèle de Lazarus. Dans : F. Chapelle (édit.), Risques psychosociaux et Qualité de Vie au Travail : en 36 notions (p. 119-125). Dunod. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/dunod.chape.2018.01.0119>

Charpentier, M. et Graffeuil, J. (2016). La scolarisation des élèves allophones dans le 2nd degré : inclusion en classe ordinaire, accompagnement en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Administration & Éducation, 2(150), 87-91. <https://doi.org/10.3917/admed.150.0087>

Charon, H., Grégoire-Gauthier, A. et Steben-Chabot, J. (2016). L'égalité entre les sexes en milieu scolaire. Conseil du statut de la femme, Québec, Canada. https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/avis_egalite_entre_sexes_milieu_scolaire.pdf

Chartrand, S.-G., & Lord Marie-Andrée. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. Québec Français, 168(168), 86-88. Consulté le 1er avril 2023 à l'adresse <https://id-erudit-org.acces.bibl.ulaval.ca/iderudit/68675ac>

Cheema, J. R., & Sheridan, K. (2015). Time spent on homework, mathematics anxiety and mathematics achievement : Evidence from a US sample. Issues in Educational Research, 25(3), 246-259. <http://www.iier.org.au.acces.bibl.ulaval.ca/iier25/cheema.pdf>

Chen X, Breslow L, DeBoer J., (2017) Analyzing Productive Learning Behaviors for Students Using Immediate Corrective [mémoire de maîtrise inédit]. Université Purdue.

Chin, J. M.-C., Lin, H.-C., & Chen, C.-W. (2022). Homework and learning achievements: How much homework is enough? Educational Studies, 48(3), 408-423. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1766425>

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. Revue des sciences de l'éducation, 497-514.

Clark, C. (2011). Reading for pleasure: A route to success at school for children from disadvantaged backgrounds. British Educational Research Journal, 37(6), 1002-1019.

Clément, C. (2015). Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite. HAL science ouverte. <https://hal.science/hal-01627363v1/document>

Cloutier, R., & Drapeau, S. (2015). Psychologie de l'adolescence (4e éd.). Chenelière Éducation.

Cocullo, M.-L. (2014). Performer ... sans anxiété - Programme d'intervention pour réduire l'anxiété de performance en milieu scolaire [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11282>

Collège des Compagnons. (s.d.). PROTIC. <https://www.collegecompagnons.com/programmes/protic/>

Collin, S. (2015, 24 janvier). Quand les TIC font mouche : leur impact sur l'engagement scolaire des élèves. <https://www.researchgate.net/publication/266731834>

Collin, S., & Karsenti, T. (2015). Usages des technologies en éducation : Analyse des enjeux socioculturels. Éducation et francophonie, 41(1), 19-2210. <https://doi.org/10.7202/1015065ar>

Commission de l'éthique en science et en technologie (CEST-Jeunesse). (2015). L'éthique et les TIC à l'école : un regard posé par des jeunes. <https://www.ethique.gouv.qc.ca/media/kzalsxy/cest-j-2015-tice-accessible.pdf>

Congard, A., Antoine, P., Davuier, B., Vigouroux, S. L. et Andreotti, E. (2021). Les effets différentiels des interventions de pleine conscience et de thérapie positive en fonction de l'anxiété sur 42 jours. <https://hal.science/hal-03442312>

Connac, S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle.*

Connac, S. (2021). De l'enseignement mutuel à la pédagogie différenciée : la place de l'enseignement simultané. Éducation et socialisation : Les cahiers du CERFEE (59). <https://journals.openedition.org/edso/13683>

Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H. et Saltzman, H. (20010411). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68(6), 976. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.6.976>

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). (2012). Document de fondement pour une approche culturelle de l'enseignement. Cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française. Toronto, ON : Gouvernement du Canada, CMEC.

Conseil supérieur de l'éducation (2020). Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs, Québec, Le Conseil, 176 p.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2010). Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire : Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (ISBN : 978-2-550-58379-0). <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2010/03/50-0467-AV-reflexion-devoirs-ecole-primaire.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2020). Éduquer au numérique, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/11/50-0534-RF-eduquer-au-numerique.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2010). Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire : Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2010/03/50-0467-AV-reflexion-devoirs-ecole-primaire.pdf>

Cooper, H. M. (2007). Battle over homework: Common ground for administrator, teachers, and parents (3e éd.). Corwin Press. <http://www.corwinpress.com/booksProdDesc.nav?prodId=Book228931>

Cooper, H. M., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987-2003. Review of Educational Research, 25(8), 27-30. <http://www.aera.net/publications/?id=319>

Coppens, F. (2019). L'enseignement magistral : révérence ou référence ? Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, ENSTA Bretagne.

Cormier, M. (2010). Quand des élèves adolescents de milieux minoritaires ont l'occasion d'écouter des chansons francophones. Revue du Nouvel-Ontario, 35-36, 163-187.

Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J. & Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un troubles du spectre de l'autisme : recension des écrits. Revue de psychoéducation, 43(1), 1-36. <https://doi.org/10.7202/1061198ar>

Courchesne, V., Nader, A.-M., Girard, D., Bouchard, V., Danis, É. et Soulières, I. (2016). Le profil cognitif au service des apprentissages : optimiser le potentiel des enfants sur le spectre de l'autisme. Revue québécoise de psychologie, 37(2), 141-175. <https://doi.org/10.7202/1040041ar>

Courey, K.A., & Lee, M.D. (2021). A Model-Based Examination of Scale Effects in Student Evaluations of Teaching. AERA Open, 7.

Couturier, C. (2017, 3 janvier). Non à la fin des devoirs, dit un professeur en éducation. Affaires universitaires. <https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/non-la-fin-des-devoirs/>

Couturier, E.-L. et Hurteau, P., (2018). Conditions de travail et compressions budgétaires : Portrait de la situation dans les écoles du Québec, Iris, 45 pages, https://cdn.iris-recherche.gq.ca/uploads/publication/file/IRIS_etude_condition_de_travail_education_aout2018_WEB.pdf

Crahay, M. (2014). Un bilan des recherches processus-produit : L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ? [Université de Genève]. https://www.unige.ch/fapse/editions/files/1215/7070/8412/Processus-produit_AO.pdf

Crawford, J., Cayley, C., Lovibond, P. F., Wilson, P. H. et Hartley, C. (2011). Percentile Norms and Accompanying Interval Estimates from an Australian General Adult Population Sample for Self-Report Mood Scales (BAI, BDI, CRSD, CES-D, DASS, DASS-21, STAI-X, STAI-Y, SRDS, and SRAS). Australian Psychologist, 46(1), 314. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2010.00005.x>

Crinon, J. (2012). Enseigner le numérique, enseigner avec le numérique. Le français aujourd'hui, 178(3), 107-114. <https://doi.org/10.3917/lfa.178.0107>

Croisette, C. (2011). Accompagner les élèves du troisième cycle du primaire dans leur utilisation des stratégies de lecture : les effets d'un enseignement explicite (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/4002>

Croisile, B. (2017). Dix points à retenir. La Recherche, 4(22), 16-21. <https://www.larecherche.fr/dix-points-a-retenir>

Crosnoe, R. et Elder, G. H. (2004). Family dynamics, supportive relationships, and educational resilience during adolescence. Journal of Family Issues, 25(5), 571-602.

CSE (2021, janvier). Santé et bien-être du personnel enseignant : Portrait de la situation et pistes de solutions, 2021, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/50-2114-ER-Sante-bien-etre-du-personnel.pdf>

Curson, S., Wilson-Smith, K. et Holliman, A. (2019). Exploring the Experience of Students Making the Transition from Primary School to Secondary School : An Interpretative Phenomenological Analysis of the Role of Friendship and Family Support. Psychology Teaching Review. 25 (1), 30-41. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10101888>

Cyr, G. (2016). L'intégration de l'éducation à la sexualité par des enseignants de science et technologie du secondaire : Analyse des conceptions et des pratiques [Mémoire, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/8981/>

Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension. Research in the Teaching of English, 9(3), 242-249. <https://www.jstor.org/stable/40170632>

Damon-Tao, L., Virat, M., Shankland R., & Hagège H. (2022). Prendre soin de la relation enseignant-élève : la formation au développement des compétences émotionnelles des enseignants comme piste potentielle (Ser. Enfance, éducation et société). L'Harmattan.

Daniel, M.-F. et Schleifer, M. (dir.) (1996), La Coopération dans la Classe. Éditions Logiques.

Daniels, L.M et al. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. Learning and Individual Differences, 37, 255-61.

Danon-Boileau, L., Bandelier, E., Eckert, F., Florez-Pulido, C., Leibovici, C., Soares, J. et Ylmaz, E. (2015) La solitude du dialogique chez l'enfant autiste : du dialogue solitaire au dialogue interactif. Cahiers de proxématique, 57 (9), 177-192. <https://doi.org/10.4000/proxematique.1769>

Daodjoah, J. (2011). Les méthodes pédagogiques en enseignement. Academia. https://www.academia.edu/3227414/M%C3%A9thodes_p%C3%A9dagogiques

Davidson, A. J., Gest, S. D. et Welsh, J. A. (2010). Relatedness with teachers and peers during early adolescence: An integrated variable-oriented and person-oriented approach. Journal of School Psychology, 48(6), 483-510.

Davies, A. (2011). Making Classroom Assessment Work, 3rd Ed.

Davies, A., Herbst, S., Augusta, B. (2020). Plaidoyer pour une triangulation des preuves d'apprentissage des élèves. Administration & Éducation. (165)1, 241-247.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Dans Contemporary Educational Psychology, Vol 61, <https://www.sciencedirect-com.acces.bibl.ulaval.ca/science/article/pii/S0361476X20300254?via%3DIhuh>

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. Tory Higgins (dir.), Handbook of theories of social psychology (p.416-457). SAGE.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. Psychologie canadienne 49, 24-34. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_DeciRyan_CanPsy_French.pdf

Deci, E., et Ryan, R. (2002). Handbook of self-determination research. University of Rochester.

Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination

- Delarbioux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques, Université Paris, 27 pages.
- Delbrassine, D. (2018). Outils numériques et didactique de l'écriture: travailler les textes sans fin ? Le français aujourd'hui, 203(4), 125-134. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0125>
- Délégation académique au numérique éducatif de l'académie d'Aix-Marseille (DANE). (2020). Panorama des outils numériques au service des apprentissages. https://www.pedagogie-ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10637631/fr/panorama-des-outils-numeriques-au-service-des-apprentissages
- Demers, S. et Ethier, M.-A. (2013). Rapprochement entre curriculum, savoirs et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique, Éducation et didactique. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1743>
- Deneault, J. & Lavoie, N. (2020). Motivation et compétence à écrire au primaire : comparaison entre le clavier et le crayon. Revue des sciences de l'éducation, 46(1), 64-92. <https://doi.org/10.7202/1070727ar>
- Denny, J.-L et Flavier, E. (2019). « La professionnalité enseignante dans le débat en classe : une étude de cas en EMC pour faire émerger le milieu de vie de l'élève », Éducation et socialisation, 53. <http://journals.openedition.org/edso/6913>
- Des Rivières-Pigeon, C., Noisoux, M. et Poirier, N. (2012). L'augmentation de la prévalence du Trouble envahissant du développement est-elle liée exclusivement à un meilleur diagnostic ? Les Cahiers de la Recherche, 2(1), 15.
- Desbiens, J.-F., Kozantis, A. et Lanoue, S. (2015). Repenser l'utilisation de l'exposé magistral. Pédagogie universitaire., 4(7).
- Descheneaux, J. Pagé, Geneviève. Piazzesi, C. Pirotte, M. Fédération du Québec pour le planning des naissances. (2018). Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice : méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes. https://www.ledevoir.com/documents/pdf/18-09-28_etude_sexualite.pdf
- Deschênes, M. & Parent, S. (2020). L'utilisation pédagogique des téléphones intelligents dans ma classe, c'est possible? Foucade, 20(2), 14-16.
- Deschênes, M. (2021). TEN-2901 : Exploitation pédagogique des TIC au préscolaire/primaire [Document synthèse]. MonPortail. <https://monportail.ulaval.ca/portail/>
- Desmarais, M.-É., Kenny, A. et Carlson Berg, L. (2022). Le bien-être, un levier pour contrer la pénurie du personnel enseignant ? Points de vue d'actrices et d'acteurs concernés sur les raisons de leur décrochage. Éducation et francophonie, 50(2).
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2014). Du game design au gamefulness: définir la gamification. Sciences du jeu, (2). <https://doi.org/10.4000/sdj.287>
- Detmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework Works if Homework Quality Is High: Using Multilevel Modeling to Predict the Development of Achievement in Mathematics. Journal of Educational Psychology, 102, 467-482. <https://doi.org/10.1037/a0018453>
- Deutz, M. H. F. et Van der Hoeven, M. (2014). Supporting autonomous learning in secondary schools: A systematic review of the empirical evidence. Educational Research Review, 11, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Dezutter, O., Babin, J., & Lépine, M. (2020). Quel travail sur les textes littéraires dans les écoles québécoises de l'entrée à la sortie du secondaire? Pratiques, 187188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.8962>
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M., & Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec : État des lieux. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 61, 111-120. <https://doi.org/10.4000/ries.2690>
- Dezutter, O., Beaudry, M. C., Lemonchois, M. et Falardeau, É. (2018). L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture.
- Dezutter, O., Leal Lopez Dantas, P., Man Chu Lau, S., Parent, V. et Thomas, L. (2022). Comment se développent les compétences de lecture et d'écriture en français des élèves allophones intégrés dans les classes ordinaires au Québec? Les approches plurilingues en contextes scolaires: 2021-56.1. <https://www.usherbrooke.ca/recherche/fileadmin/sites/recherche/documents/concours/vulgarisation/melissa-dumouchel.pdf>
- Diarra, L. (2012). Comparabilité entre modalités d'évaluation TIC et papier-crayon : cas de productions écrites en français en cinquième secondaire au Québec [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10109/Diarra_Luc_2012_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). Développer des compétences en lecture à partir du débat interprétatif. R. Hassan & F. Bertot (dir.), Didactique et enseignement de l'oral (1re éd., vol. 2, p.123-145). Éditions Publibook.
- Dietrich, N., (2018). Escape Classroom: The Leblanc Process—An Educational “Escape Game”. J. Chem. Educ., volume 95. 996-999. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.7b00690>
- Dionne, A.-M. (2010). Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs enseignants: enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les élèves. Revue des sciences de l'éducation de McGill, 45 (3), 409-428. <https://doi.org/10.7202/1003570ar>
- Dion-Viens, D. (2022, 23 août). La pandémie fait bondir le décrochage scolaire de 30%. Journal de Montréal. <https://www.tvnouvelles.ca/2022/08/23/la-pandemie-fait-bondir-le-decrochage-scolaire-de-30>
- Dobrica, V. (2015). Analyse des relations entre les pratiques professionnelles réflexielles et le bien-être pédagogique des enseignants du secondaire (Thèse de doctorat, Université de Montréal), Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/18375/Dobrica_Viorica_2015_these.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Dontigny, D. (2007). Motivation, soutien et évaluation: Les clés de la réussite des élèves. Ministère de l'Éducation, du Loisir et de Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussiteElevés_f.pdf
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Handbook of research on teaching, 3(1), 392-431.
- Drolet, S. (2019). Des élèves en panne relationnel. Apprendre et enseigner aujourd'hui, 15-20. https://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/REVUE-AUTOMNE-2019_WEB1.pdf
- Dubé, F., Bessette, L., & Ouellet, C. (2016). Développer la fluidité et la compréhension en lecture afin de prévenir les difficultés. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 76(4), 27. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0027>
- Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation: une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? Éducation et société inclusives, 2(74), 79-87. file:///Users/stephaniegervais/Downloads/NRAS_074_0079.pdf
- Dubuc, D. (2020). Diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle: de l'inclusion de personnes à l'intégration de compétences et de contenus dans les programmes. Bulletin de la documentation collégiale, numéro 19. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37976>
- Duchesne, S. et Ratelle, C. F. (2013). La motivation des élèves: la comprendre et l'orienter. Vivre le primaire, 26(4), 39-41.
- Dufays, J. L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux?. Recherches & travaux, (83), 77-88. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666>
- Dufour, F., & Chouinard, R. (2013). Dispositif de soutien en gestion de classe : Mise à l'essai auprès d'enseignants débutants. Education & Formation, e299, 5266.
- Dugas Bourdon, P. (2023, 1er mars). Education: les Québécois sont les « champions du redoublement » au Canada. Tva nouvelles.
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité? Questions Vives, 6(18), 93-110.
- Dumais, C. (2022). L'oral à l'école. Éducation et francophonie, 50(1), 1-10. <https://doi.org/10.7202/1088540ar>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des documents de références pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. Revue hybride de l'éducation, 4(4), 24-55. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>
- Dumais, C., Soucy, E., Lachapelle, J., Robitaille, C. et Nolin, R. (2023) L'oral pragmatique à l'école québécoise : échos d'une recherche collaborative en cours. La lettre de l'AIRDF, 71, 58-60. <https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/6511/AIRDF-Lettre-71-INT.p-df?sequence=1&isAllowed=y>
- Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L., & McKinnon, S. (2016). Étude de validation du programme Funambule : Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents. Éducation et francophonie, 43(2), 154-178. <https://doi.org/10.7202/1034490ar>
- Dumouchel, M. & Lanaris, C. (2020). Processus de changement vers une nécessaire cohérence entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste. Revue canadienne de l'éducation, 43(1), 288-312. <https://www.researchgate.net/>
- Duquette, C., Lauzon, M. A., et St-Gelais, S. (2016). Favoriser la réussite à l'épreuve unique de quatrième secondaire : L'importance de la recherche collaborative. Enjeux de l'univers social, 12(1), 18-21.
- Duquette, C., Lauzon, M.-A. et St-Gelais, S. (2018). Analyse de l'utilisation des sources iconographiques par les élèves québécois en contexte d'évaluation. Revue de recherches en littératie médiatique multimodale. <https://doi.org/10.7202/1048363ar>
- Durler, H. (2014). Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions. Recherches en Éducation, 20(octobre), 76 - 86. <https://doi.org/10.4000/ree.7675>
- École en réseau. (s.d.). Historique. <https://eer.qc.ca/historique>
- écrire? Éducation et francophonie, 41(1), 123-146. <https://doi.org/10.7202/1015062ar>
- Éditeur officiel du Québec. (2018, 1 juillet). Loi sur l'instruction publique. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/l-13.3/20180701>
- Educational Psychology, (61). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : Conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. Lidil, 49, 7191. <https://doi.org/10.4000/lidil.3454>
- Englehart, J. M. (2012). Five Half-Truths about Classroom Management. The Clearing House, 85(2), 7073. JSTOR.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. Journal of Educational Psychology, 36, 181-193. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3603_4
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2012). The changing debate: From assigning homework to designing homework. Dans S. Suggate et E. Reese (dir.), Contemporary Debates in Child Development and Education (p. 263-275). Routledge.
- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée: Différences entre filles et garçons. Éducation et francophonie, 43(2), 87-112. <https://doi.org/10.7202/1034487ar>
- Érudit. Gs., Rousseau, N. & St-Vincent, L.-A. (2023). La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner : la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants. Phronesis, 12(2-3), 222-240. <https://doi.org/10.3390/1097146ar>
- Ethier, M.-A. LeFrançois, D. & Demers, S. (2014). Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire. MultiMondes, Québec. 1-400. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2567171>
- Facchin, S., Guay, P. et Brodeur, D. (2016). La rétroaction traditionnelle ou technologique ? Contenu des rétroactions traditionnelles, utilisation des TIC et impact sur la réussite. Cégep à distance. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35704/508-facchin-guay-brodeur-colloque-agpc-2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Fagnant, A. et Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. Mesure et évaluation en éducation, 40(1), 2368-2000. <https://doi.org/10.7202/1041002ar>
- Falardeau É, Pelletier, C., & Pelletier, D. (2014). La méthode de la pensée à voix haute pour analyser les difficultés en lecture des élèves de 14 à 17 ans. Éducation et didactique, 8(3), 43-54. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2022>

Falardeau, É. & Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. Le français aujourd'hui, 191(4), 71-84. <https://doi.org/10.3917/ifa.191.0071>

Falardeau, E. (2019). L'impact d'une démarche d'enseignement explicite des stratégies de lecture sur la compétence et la motivation d'élèves du secondaire (rapport de recherche, projet no 2015-LC-187830). Université Laval et Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/enseignement-explicite_rapport_e.falardeau.pdf

Falardeau, É., Guay, F., Bradet, R., & Boulet, J. (2022). La motivation scolaire d'élèves québécois du deuxième cycle du secondaire en temps de pandémie. Canadian Journal of Education, 45(3), 787-834. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i3.5219>

Falardeau, É., Pelletier, C., et Pelletier, D. (2014). La méthode de la pensée à voix haute pour analyser les difficultés en lecture des élèves de 14 à 17 ans. Éducation et didactique, 3, 43-54.

Falardeau, É., Pelletier, C., Pelletier, D. et Gagné, J. –C. (2014). Portrait des capacités métacognitives d'élèves québécois du secondaire dans la lecture de récits. Language and Literacy, 16(2), 69-89.

Falcon, S., Admiraal, W. et Leon, J. (2023) Teacher's engaging messages and the relationship with students' performance and teachers' enthusiasm. Learning and Instructions, 86, 101750. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101750>

Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986-2015. Educational Research and Review, 20, 35-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>

Farmer, A. (2018). The impact of student-teacher relationships, content knowledge, and teaching ability on students with diverse motivation levels. Language Teaching and Educational Research, 1(1), 13-24.

Faucher, C. (2018). Culture des jeunes et enseignement des arts : quelles représentations chez les enseignants? Quels moyens de prise en compte? *Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Université du Québec à Montréal 2016*. <https://www.erudit.org/fr/livres/actes-du-colloque-sur-la-recherche-en-enseignement-des-arts-visuels/actes-du-colloque-sur-la-recherche-en-enseignement-des-arts-visuels-2018/00470404.pdf>

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (FCE) (2014). Enjeux de l'enseignement en contexte minoritaire francophone.

Fédération du Québec pour le planning des naissances. (2018). Petit manuel pour une éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice : vulgarisation et mise en contexte militant de la recherche Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice. http://bv.cdeacf.ca/CF_PDF_59844.pdf

Fédération québécoise de l'autisme. (2015, août). Guide : comment expliquer l'autisme à mes élèves? <https://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Intervention-education/2015.Comment-expliquer-autisme-mes-eleves.pdf>

Fédération québécoise de l'autisme. (2021, janvier). L'autisme en chiffres. <https://www.autisme.qc.ca/comprendre/lautisme-en-chiffres.html>

Fédération québécoise de l'autisme. (2021, novembre). Qu'est-ce que l'autisme?. <https://www.autisme.qc.ca/comprendre/quest-ce-que-le-tsa.html>

Fédération québécoise de l'autisme. (2023, février). Méthodes éducatives et interventions. <https://www.autisme.qc.ca/comprendre/methodes-educatives-interventions.html>

Feldman, J. (2019). Grading for equity: What it is, why it matters, and how it can transform schools and classrooms. Corwin.

Felices de la Fuente, M. del M., Rodríguez, R. M., et Martínez Medina, R. (2018). Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 5. <https://doi.org/10.17398/2551-0968.03.119>

Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices. Journal of Educational Psychology, 107, 1075-1085. <https://doi.org/10.1037/edu0000032>

Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire. Note de Veille de l'institut français de l'éducation, 24.

Fiévez, A. (2017). L'intégration des TIC en contexte éducatif : Modèles, réalités et enjeux. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1mf6z79>

Filiault, M. et Fortin, L. (2011). Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire au secondaire. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. https://www.csrsc.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Climatclasse.pdf

Fishbach, A., & Woilley, K. (2022). The structure of intrinsic motivation. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 9, 339-363. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-091122>

Fluckiger, C. (2020). Les usages effectifs du numérique en classe et dans les établissements scolaires. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/201015_Cnesco_Fluckiger_Numerique_Usages-1.pdf

Fluckiger, C., Bachy, S., Boucher, S., Daunay, B., Orange-Ravachol, D. & Souplet, C. (2016). Projet « Ressources numériques au TNI » (Rapport final, Théophile-CIREL). Université de Lille. <https://hal.univ-lille3.fr/hal-01375365/document>

Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais. (2022). Guide pratique d'intervention: Aider les jeunes LGBTQI+ avec bienveillance. <http://fondationjasminroy.com/wp-content/uploads/2022/05/FJRSD-Aider-les-jeunes-LGBTQI-10.pdf>

Fontaine, S., et Loye, N. (2018). L'évaluation des apprentissages: une démarche rigoureuse. Pédagogie Médicale, 18(4), 189-198. <https://doi.org/10.1051/pmed/2018013>

Forget, A. (2017). Définition de la différenciation pédagogique : Quels sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe ? Conseil national d'évaluation du système scolaire. 17-26. http://vip-www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2017-10/170531_notes_experts.pdf?page=17

Forner Y. (2016). À propos de la motivation à la réussite scolaire. CARRIÉROlogie, 10(1), 184-194. https://www.carrierologie.uqam.ca/wp-content/uploads/2016/02/Volume10_1-2-Motivition.pdf

Fortier, D. (2015). Rédaction manuscrite ou numérique: impact sur la compétence à écrire et son évaluation. Correspondance, 20(2). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/la-nouvelle-annee-sous-le-signe-de-linnovation/redaction-manuscrite-ou-numerique-impact-sur-la-competeence-a-ecrire-et-son-evaluation/?action=genpdf&id=18277>

Fortin, L. Plante, A. Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. https://www.csrsc.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf

FORTIN, PLANTE et BRADLEY. La relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la SCRS sur la réussite et la persévérance scolaire. 2011.

Fréchette-Simard, C., Plante, I. Dubeau, A. et Duchesne, S. (2018). La motivation scolaire et ses théories actuelles. Revue des sciences de l'éducation de McGill, volume 54(n°3), p.500-518. <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2019-v54-n3-mje05322/1069767ar/>

Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. & Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. Revue des sciences de l'éducation de McGill, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>

Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. & Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. Revue des sciences de l'éducation de McGill, 54 (3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>

Freire, P. (1985). Pédagogie des opprimés. Paris, France : Maspéro.

Fullan, M. (2013). Stratosphere integrating technology, pedagogy and change knowledge. Alberta Journal of Educational Research, 62(4), 429-432.

Fullan, M. (2014). Le leadership moteur : comprendre les rouages du changement en éducation. Montréal, Québec : Fondation Lucie et André Chagnon.

Funambule : Pour une gestion équilibrée du stress. (s. d.). CTREQ. Consulté 7 mars 2023, à l'adresse <https://www.ctreq.qc.ca/projets/funambule-pour-une-gestion-equilibree-du-stress/>

Galand, B. et Bourgeois, É. (2006). Se motiver à apprendre. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn-info.acces.bibl.ulaval.ca/se-motiver-a-apprendre--9782130558637.htm>

Gallo, J. (2017). Self-regulated learning and academic achievement: a Vygotskian view. Journal of Education and Learning, 6(1), 123-131. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. Éducation et francophonie, 30 (2), 188-219. <https://doi.org/10.7202/1079531ar>

Garzen, R. (2013). Factors affecting student's academic motivation to achieve excellence in level 1 ncea english : a thesis submitted for the degree of doctor of philosophy at the university of otago, [dunedin, new zealand] (dissertation). Université d'Ottago.

Garnier, C. (2016). Le travail de groupe : une méthode pédagogique favorisant les apprentissages? [mémoire de maîtrise, École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Grenoble]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01436508/document>

Gascuel, N. (2022). Le désir de l'enseignant. <https://www.cairn-info.acces.bibl.ulaval.ca/le-desir-de-l-enseignant--9782749273778.htm>

Gaudet, O. (1998). La coopération en classe. Chenelière/McGraw-Hill.

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe. Presses de l'Université du Québec. https://books.google.ca/books?hl=en&lr=&id=iaqzDwAAQBA&oi=fnd&pg=PT9&dq=%C3%A9tapes+claires+%C3%A0+suivre+pour+de+meilleurs+%C3%A9sultats+scolaires&ots=IE0YFegRa&sig=ZitMUZfhyVCPSTGmvl_gF4I260#v=onepage&q&f=false

Gaudreau, N. (2019). Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels. PUQ.

Gaudreau, N., Frenette, É., & Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). Mesure et évaluation en éducation, 38(2), 3160. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1036762ar>

GAUDREAU, N.. Soigner la relation maître-élève : un moyen efficace pour soutenir la réussite des élèves. UQTR, Département des sciences de l'éducation, 2012.

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Bocquillon, M. (2019). Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps? Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. <https://r-livre.teluq.ca/1710/1/dossierenseignementexplicite.pdf>

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Bocquillon, M. (2019). L'enseignement explicite une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. <https://r-livre.teluq.ca/1710/1/dossierenseignementexplicite.pdf>

Gay, P., Leparoux, C., & Gomez, J.-M. (2022). La remédiation miracle à l'anxiété de performance en mathématiques? Une étude comparant trois situations scénarisées en contexte évaluatif. [Colloques et congrès scientifiques ; communication orale non publiée]

Gegenfurtner, A., & Gebhardt, M. (2017). Sexuality education including lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues in schools. Educational Research Review, 22, 215222. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002>

Gélinas Proulx, A. et Shields, C. M. (2016). The leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada. Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation, 39(1), 1-24.

Gendolla, G. et al. (2011). Cours « Motivation et apprentissage : Introduction ». Geneva motivation lab. <https://www.unige.ch/fapse/motivation/coursgendolla.pdf>

Gignac, M.-É., Normandeau, L. & Monney, N. (2018). Pratiques d'enseignantes : développer l'autonomie et le goût d'apprendre par le plan de travail. Revue hybride de l'éducation, 2(1), 26 – 41. <https://www.erudit.org/fr/>

Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J. Y. et Landry, R. (2004). Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone [rapport de recherche]. Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et sur les minorités, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Gillet, N., Vallerand, R.J., Lafrenière, M. (2011). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education* 15(1). <https://doi.org/10.1007/s12128-011-9170-2>

Girandola, F., et Foinat, V. (2016). Chapitre 1. Le concept d'attitude. Dans *Attitudes et comportements : comprendre et changer* (pages 7 à 30). Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.giran.2016.01>

Girouard-Gagné, M. (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : une question de compétence en gestion de classe? *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, pages 10 à 18.

Girouard-Gagné, M., Cuerrier, M., & Paré, M. (2022). La relation avec les élèves : Une dimension clé de la gestion de classe pour la planification d'un enseignement différencié. *Didactique*, 3(3), Article 3. <https://doi.org/10.37571/2022.0308>

Godin, G., Landry, R. et Allard, R. (2022). Conscientisation, engagement communautaire et pratiques pédagogiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire. *Minorités linguistiques et société*, (18), 3-36. <https://doi.org/10.7202/1089178ar>

Gooblar, D. (2018). How to Help a Student in a MentalHealth Crisis. *The Chronicle of Higher Education*, 1-5. <https://my.marianuniversity.edu/Academics/20182019%20Documents/2018-19%20First%20Mondays/2019-01-07/How%20to%20Help%20a%20Student%20in%20a%20Mental-Health%20Crisis%20-%20The%20Chronicle%20of%20Higher%20Education.pdf>

Gooblar, D. (2019, 15 janvier) Is it ever OK to lecture?. *The Chronicle of Higher Education*. https://www.chronicle.com/article/is-it-ever-ok-tolecture/?bc_nonce=8qe51y1w7h7b74s69uha0s&cid=reg_wall_signup

Gosselin, M.-J., & Turgeon, L. (2015). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : Les interventions de pleine conscience. *Éducation et francophonie*, 43(2), 50-65. WorldCat.org. <https://doi.org/10.7202/1034485ar>

Goulet-Perderson, É. (2022). Une gestion de classe : dix stratégies incontournables. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, volume 12 (1), 18-21.

Gouvernement du Canada. (2022). Trouble de stress post-traumatique (TSP). <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/sujets/sante-mentale-et-bien-etre/etat-stress-post-traumatique.html>

Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). Rencontres des partenaires en éducation, Document d'appui à la réflexion, Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté.

Gouvernement du Québec. (2023). Taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants du secondaire.

Gouvernement du Québec. 2023. Taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants au secondaire. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-au-secondaire/>

Goyette N., et Martineau, S. (2020). Le bien-être en enseignement : Tensions entre espoirs et déceptions, Presses de l'Université du Québec, 384 pages.

Goyette, J. (2018). Temps et culture. *Fernand Dumont et la philosophie de l'histoire*. *Érudit*, 59(1-2), 286-287. <https://doi.org/10.7202/1051439ar>

Goyette, N. (2014). Le bien-être dans l'enseignement : Étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7681/1/030880320.pdf>

Goyette, N. (2014). Le bien-être en enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants du primaire et du secondaire persévérants selon l'approche de la psychologie positive [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7681/>

Goyette, N. (2022). La psychopédagogie du bien-être : l'art d'apprendre à se sentir bien pour enseigner mieux, *Le Tableau*, 11 (2), 2 pages, [https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/Le Tableau N_Goyette VF 0.pdf](https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/Le%20Tableau%20NGoyette%20VF%200.pdf)

Goyette, N., & Martineau, S. (2020). Le bien-être en enseignement : Tensions entre espoirs et déceptions. Presses de l'Université du Québec.

Goyette, N., et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>

Grangeat, M. (1999). Processus métacognitifs et différenciation pédagogique. In C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (p. 115-127). Bruxelles : De Boeck.

Granger, N. & Tremblay, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à risque, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1). <https://doi.org/10.7202/1060865ar>

Greene, E., Cohen, D., Siskowski, C. et Toyinbo, P. (2017). The Relationship Between Family Caregiving and the Mental Health of Emerging Young Adult Caregivers. *The journal of behavioral health services & research*, 44(4), 551-563. <https://doi.org/10.1007/s11414-016-9526-7>

Grégoire, P. (2012). L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/7069/Grégoire_Pascal_2012_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Grégoire, P. (2021). L'utilisation d'un outil numérique d'aide à la révision et à la correction à la fin du secondaire : effets sur la qualité de l'écriture. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 44(5), 788-814. <https://doi.org/10.53967/cjce-rce.v44i5.4809>

Grégoire, P. et Karsenti, T. (2013). Les TIC motivent-elles les élèves du secondaire à écrire? *Éducation et francophonie*, 41(1), 123-146. <https://doi.org/10.7202/1015062ar>

Grégoire, R., Bracewell, R. et T. Laferrière. (1996). L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire: [revue documentaire](http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/apport/apport96.html) www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/apport/apport96.html

Gris-Québec. (s.d.). Les ateliers de sensibilisation. <https://grisquebec.org/ateliers-sensibilisation/#infos>

Gronlund, E. Cameron. I. J. (2004). *Assessment of Student Achievement*. Toronto. Pearson.

Gruber, R. (2013). Making room for sleep: The relevance of sleep to psychology and the rationale for development of preventative sleep education programs for children and adolescents in the community. *Canadian Psychology*, 54(1), 62-71. <https://doi.org/10.1037/a0030936>

Gu, J., He, C., & Liu, H. (2017). Supervisory styles and graduate student creativity: the mediating roles of creative self-efficacy and intrinsic motivation. *Studies in Higher Education*, 42(4), 721-742. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1072149>

Guay, F., AQEP. (2013). La motivation des élèves, la comprendre et l'orienter. *Magazine de l'association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire*, 26(4), 39-41.

Guay, M., Legault, G. et Germain, C.. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4. http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/vp141_DifferenciationPed.pdf

Gurtner, J., Gulfi, A., Monnard, I. et Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence? *Revue française de pédagogie*, 155, 21-33. <https://doi.org/10.4000/rfp.73>

Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., Goris, W., & Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: Identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16-36. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1346070>

Hallinan, M.T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.

Hamel, C. (2017). Revue des écrits systématiques des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52 (1), 747-765. <https://www.erudit.org/en/journals/mje/2017-v52-n3-mje-03929/1050912ar/>

Hanewald, R. (2014). Transition Between Primary and Secondary School : Why it is important and How it can be supported. *Australian Journal of Teacher Education*. 38 (1), 62-74. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss1/5>

Hanin, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). The influence of motivational and emotional factors in mathematical learning in secondary education. *European Review of Applied Psychology*, 66(3), 127-138. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.04.006>

Hannula, M. S. (2006). Motivation in Mathematics: Goals Reflected in Emotions. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 165-178. <https://doi.org/10.1007/s10649-005-9019-8>

Harrisson, B. (2019). Fiche d'intervention #1, Repères fondamentaux. Saccade. <https://saccade.ca/wp-content/uploads/2021/03/Saccade-Flntervention1.pdf>

Hascher, T. et Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220-232.

Hascoët, M., Pansu, P., et Bouffard, T. (2014, juillet). Quand le soutien conditionnel des adultes signifiants est lié à la perception de compétence des élèves. *Communication présentée à 28ème International Congress of Applied Psychology (ICAP)*, Paris, France.

Hattie J. et Timperley H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/00346543029848 <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>

Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77. 81-112.

Hawker Bronlow Education (2013, 30 juillet). Differentiation and the brain, a discussion with Carol Ann Tomlinson [vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mlZCqoPFxRw>

Hellen, M. (2009). *Transgender Children in Schools. Liminalis: Journal for Sex/Gender Emancipation and Resistance*, 8199.

Hepplestone, S., Holden, G., Irwin B., Parkin, H. J. & Thorpe, L. (2011). Using technology to encourage student engagement with feedback : a literature review. *Research in Learning Technology*, 19(2), 117-127.

Hoffman, B., Ware, J. et Shapiro, E. (2020). Assessing the Threat of Incel Violence. *Studies in Conflict & Terrorism*, 43, 565-587. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2020.1751459>

Hould, P. (2014). Le soutien à l'apprentissage et à l'exercice d'une pédagogie intégrant les TIC : une recherche-action de type évaluative réalisée dans une institution secondaire au Québec [mémoire, Université Laval]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/bbeba0d6-3497-40e6-930d-a14b5071ca9c>

Im, M. H., Hughes, J. N., Cao, Q., & Kwok, O.-man. (2016). Effects of extracurricular participation during middle school on academic motivation and achievement at grade 9. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1345-1375. <https://doi.org/10.3102/0002831216667479>

Imane, L. A. O. U. E. D. J. (2020). L'enseignement explicite des stratégies de lecture pour une meilleure compréhension en lecture. Cas des apprenants de la 1ère année moyenne. [thèse de doctorat, Ecole de MOHAMMED RACHID REDHA-Ain El Hadjel-M'sila] http://dspace.univ-msila.dz/8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/23669/1611331684189_m%3c%a9moire_de_master_2019_2020_LAOUEDJ_IMANE_%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). (2009). Technologies de l'information et de la communication (TIC). <https://uis.unesco.org/fr/glossary-term/technologies-de-linformation-et-de-la-communication-tic>
- Institut national de santé publique du Québec. (2017). Surveillance du trouble du spectre de l'autisme au Québec. Bureau d'information et d'études en santé des populations. https://www.inspq.gc.ca/sites/default/files/publications/2310_surveillance_trouble_spectre_autisme.pdf
- Isabelle, C. et Isabelle, C. (2018). Système scolaire franco-onarien : d'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves (Ser. Leadership et administration en éducation, 7). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvgx3xx>
- Issa, C. (2022). Retombées de l'enseignement explicite du recours aux traces écrites sur la compréhension de textes narratifs lus en vue d'une évaluation au premier cycle du secondaire. [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke] https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/19678/issa_coralie_MED_2022.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Jaafar, I. et Pedersen, J. (2021). Emerging realities and the future of technology in the classroom. IGI Global. <https://doi.org/accs.bibl.ulaval.ca/10.4018/978-1-7998-6480-6>
- Jakobs, L. (2017). Stress scolaire et évaluations chiffrées [mémoire de maîtrise, Université de Franche-Comté]. Hal uFC. <https://univ-fcomte.hal.science/hal-02374746>
- Jan, A., Scholar, P. et Husain, S. (2015). Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 43-57. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079521.pdf>
- Janosz, M., Marchand, A., Pagan, L. S., Archambault, I. et Chouinard, R. (2014). Déterminants et conséquences de l'épuisement professionnel dans les écoles publiques primaires et secondaires, Université de Montréal. https://frr.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_2013-2014_rapport_mjanosz.pdf
- Jaubert, M. (2016, March). Quelles pratiques enseignantes pour soutenir l'apprentissage continu de la lecture dans les disciplines scolaires. Conférence de consensus. Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? (p. 84-94).
- Jeffrey, D. (23 janvier 2023). Module 2 : L'étude des dilemmes en éthique [notes de cours imprimées]. Université Laval.
- Jeunier, B., Camps, J.-F., Galy-Marié, E. & Tricot, A. (2005). Expertise relative aux usages du tableau blanc interactif en école primaire (Rapport de recherche). <http://www.tableauxinteractifs.fr/wpcontent/uploads/docs/expertise-tbi-2005.pdf>
- Jindal-Snape, D., Hannah F.S., E., Cantali, D., Barlow, W. et MacGilvray, S. (2020). Systematic literature review of primary-secondary transitions : International research. *Review of Education*. 8 (2), 526-566. <https://doi.org/10.1002/rev3.3197>
- Johnson, M.L., Vaughn, A.R. et Taasobshirazi, G. (2021). Common Misconceptions and Challenges in the Teaching of Motivation Principles. Information Age Publishing.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrah, S. & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696. <https://doi.org/10.7202/012087ar>
- Journal of Applied and Advanced Research, 3(1), S35-S35. Repéré à <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.165>
- Juliana, R. et Muslem, A. (2017). The use of information and communication technology (ICT)
- Kabore N. D. (2021). Les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative : Qu'en est-il dans les politiques évaluatives à l'enseignement primaire, postprimaire et secondaire au Burkina Faso [mémoire de maîtrise]. Université Laval.
- Kamano, L. et Benimmas, A. (2017). La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, (8), 19-39. <https://doi.org/10.7202/1040309ar>
- Kamps, D. M., Dugan, E., Potucek, J., & Collins, A. (1999). Effects of cross-age peer tutoring networks among students with autism and general education students. *Journal of Behavioral Education*, 9, 97-115. <https://doi.org/10.1023/A:1022836900290>
- Kamundu, S. K. (2021). Perceptions du climat d'apprentissage universitaire : une approche empirique à la qualité de l'enseignement en République Démocratique du Congo/Goma (vol. 2). University of Bamberg Press.
- Karen, D. et Washington, R. E. (2015). *Sociological perspectives on sport : the games outside the games*. Routledge.
- Karoun, D. (2017). Le Climat de classe et les attitudes de l'enseignant dans la création d'un contexte favorable à l'apprentissage de FLE [Mémoire de Master, Université Oum El Bouaghi]. BibUniv-Oeb <http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/handle/123456789/3145>
- Karpicke, J., Roediger, H. et Butler, A. (2009). Metacognitive strategies in student learning: Do students practise retrieval when they study on their own? *Memory*, 17(4), 471-479. <https://doi.org/10.1080/09658210802647009>
- Karsenti, T. et Colin, S. (2011). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. Enquête auprès de la Commission scolaire Eastern Townships. CRIFPE. <https://depot.ERudit.org/dspace/bitstream/003770dd/1/RAP-karsenti-92-2011.pdf>
- Karsenti, T. (2015). Quel est le rôle de l'Allô prof dans la persévérance et la réussite scolaires des élèves ? : Étude auprès de 6659 acteurs scolaires (élèves, enseignants, directions et parents). CRIFPE.
- Karsenti, T. (2016). Le tableau blanc interactif (TBI) : usages, avantages et défis. CRIFPE. <https://docplayer.fr/17529912-Le-tableau-blanc-interactif-tbi-usages-avantages-et-defis.html>
- Karsenti, T. (2019). Le numérique en éducation : Pour développer des compétences. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhzrtg>
- Karsenti, T. et Collin, S. (2013). TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures. *Érudit*. <https://doi.org/10.7202/1015056ar>
- Karsenti, T., & Fiévez, A. (2013). L'iPad à l'école. Enquête auprès de 6057 élèves et 2012 enseignants du Québec. CRIFPE. <http://cultivoo.fr/images/classenumerique/ipadecole.pdf>
- Keith, T. Z. (1982). Time Spent on Homework and High School Grades: A Large-sample Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 248-253. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.74.2.248>
- Keith, T. Z., & Cool, V. A. (1992). Testing Models of School Learning: Effects of Quality of Instruction, Motivation, Academic Coursework, and Homework on Achievement. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 207-226. <https://doi.org/10.1037/h0088260>
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85. www.elsevier.com/locate/tate
- Kirouac, M.-J. (2010). L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5274>
- Kirschner, P. A. et van Merriënboer, J. J. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational psychologist*, 48(3), 169-183. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Cahiers de l'APLIUT*, 24(2) 53-73.
- Korpinen, K. (2016). Pourquoi les français? Les moyens à la disposition des professeurs de français pour inciter les élèves finlandais à choisir le français à l'école [mémoire de maîtrise, Åbo Akademi]. Doria.fi. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/121842/Korpinen_Kaisa_Pro%20gradu.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Krause, K.-L. (2005). Understanding and promoting student engagement in university learning communities. Centre for the Study of Higher Education.
- Kravoic, E., & Buell, J. (2000). The end of homework : How homework disrupts families, overburdens children, and limits learning. Beacon.
- La Méditation de pleine conscience n'entrera pas à l'école | UNADFI. (2022, février 11). <https://www.unadfi.org/actualites/domaines-dinfiltration/sante-et-bien-etre/psychotherapie-et-developpement-personnel/la-meditation-de-pleine-conscience-entrera-pas-a-lecole/>
- Labelle-Royal, M. (2014). Les facteurs influençant l'adaptation scolaire des élèves issus de l'immigration de l'Afrique des Grands Lacs. [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/5399/Labelle_Royal_Melanie_MSc_2014.pdf;sequence=3
- Labrousse, M. et Lapointe, M.C. (2020). Lecture de livres : pourquoi des lecteurs n'adoptent pas
- Lacelle, N. & Lebrun, M. (2016). La formation à l'écriture numérique : 20 recommandations pour passer du papier à l'écran. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 3. <https://doi.org/10.7202/104713lar>
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C., et Laroui, R. (2016). Définition de la littératie. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. <https://www.cetreg.qc.ca/projets/reseau-quebeois-sur-la-litteratie/>
- Lacroix, M.-É. et Potvin, P. (s.d.). La motivation scolaire. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://ancpe.com/2019/wp-content/uploads/ANCPE-lettre-avril-2021-La-motivation-scolaire.pdf>
- Lacroix, M.-É. et Potvin, P. (2021, avril). La motivation scolaire. ANCPÉ (association nationale des conseillers principaux d'éducation). <https://ancpe.com/2019/wp-content/uploads/ANCPE-lettre-avril-2021-La-motivation-scolaire.pdf>
- Lacroix-Couture, F. (2021). Réaffectation d'une enseignante voilée: l'« injustice » dénoncée lors d'une manifestation. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/654927/loi-21-re-affectation-d-une-enseignante-voilee-l-injustice-denoncee-lors-d-une-manifestation>
- Ladage, C. (s. d.). Évaluer avec le numérique Partie 1 - De quoi parle-t-on ? *DocPlayer*. <https://docplayer.fr/35722295-Evaluer-avec-le-numerique-partie-1-de-quoi-parle-t-on-caroline-ladage-1.html>
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., ... Makdissi, H. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historique-culturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182. <https://doi.org/10.7202/1004335ar>
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). La littératie : un concept en évolution. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p.1-12). Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L., Dumais, C. et Préfontaine, C. (2014). Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main. *Chenelière éducation*.
- Lafreniere, M., Vallerand, R. & Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans : Philippe Carré éd., *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques*. 47 - 66. Paris: Dunod. <https://doi.org/accs.bibl.ulaval.ca/10.3917/dunod.carre.2009.01.0047>
- Lahire, B. (2004). La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi. La Découverte & Syros.
- Landry, R. et Richard, J. -F. (2002). La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : une invitation au dépassement de soi. *Éducation et francophonie*, 30 (2), 158-187. <https://doi.org/10.7202/1079530ar>
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2008). Un modèle macroscopique du développement psycholinguistique en contexte intergroupe minoritaire. *Diversité urbaine*, 45-68. <https://doi.org/10.7202/019561ar>
- Landry, R., Allard, R., Deveau, K. et Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, (20), 65-78. <https://doi.org/10.7202/1005337ar>
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire. *Patrimoine canadien*.
- Landry, R., LeTouzé, S., Gilbert, A. et Thériault, J. Y. (2004). Le point de vue des enseignants et des enseignantes sur les défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone : rapport d'enquête. Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et sur les minorités, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

- Langlois, M., Laberge, S. et Dusseault, M. (2011). La construction du sentiment d'appartenance à un programme de basketball parascolaire chez des étudiants à risque de décrochage scolaire. Université de Montréal. https://api.cremis.ca/wp-content/uploads/2020/04/6.article_langlois_final.pdf.
- Langlois-Pelletier, N., Verret, C. et Massé, L. (2021). Étude microsystemique des facteurs influençant l'anxiété de performance de l'élève athlète. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 12 (2). ISSN 1918-8927
- Lanier, V. (2016). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ?. Les cahiers de la LCD, 2(2), 65-78. <https://doi.org/10.3917/cled.002.0063>
- Laroche, J.-C. (2012). L'apprentissage de la littérature au collégial assisté par une technologie de réseau : un potentiel de métacognition, de créativité et d'approfondissement dans une communauté de lecture en émergence. Cégep Lévis-Lauzon, 285 pages en format PDF. <http://www.cdc.gc.ca/parea/788183-laroche-litterature>
- Lavoie, A. Drouin, M. et Héroux, S. (2012). La pédagogie coopérative : une approche à redécouvrir. *Pédagogie collégiale*. 25 (3), 4-8.
- Le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine. (2012, novembre 12). Création du Centre d'étude de développement pour l'innovation technopédagogique. CDÉACF. <http://cdeacf.ca/actualite/2012/11/12/creation-centre-detude-developpement-pour-innovation>
- Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2019, 28 janvier). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. Réseau d'information pour la réussite éducative. <https://rire.ctreq.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/>
- Le Devoir. (2023, 12 janvier). Transphobie : des blessures qui sont parfois quotidiennes / Parcours / Le Devoir [reportage]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=t5F5rHtV5O4>
- Le Penec, A. (2013). Santé sexuelle, la définition de l'OMS. L'école des parents, numéro 602. <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2013-3-page-37.htm>
- Le, H., Janssen, J., Wubbels, T. (2016). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*.
- Lebert-Charron, A., Boujut, E., Beaudoin, M. et Quintard, B. (2021). Du stress au burnout scolaire : définitions, déterminants psychosociaux, évaluation et pistes de prévention. *Pratiques psychologiques*, 27(1), 57-69. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2019.02.002>
- Leblanc, M. (2020). Lien entre le sentiment d'appartenance, la motivation et la participation aux équipes sportives parascolaires [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/145666/1/M16815.pdf>.
- Leblond, A. (2012). L'évolution de la motivation pour les mathématiques au second cycle du secondaire selon la séquence scolaire et le sexe. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://paprus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6910/Leblond_Anne_2012_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Lebreton-Reinhard, M. & Gautschi, H. (2021). L'image comme support du discours pédagogique dans les apprentissages : Mise en place d'une formation des futurs enseignants et enseignantes à une pratique multimodale raisonnée. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 13. <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2021-v13-rechercheslmm06075/1077705ar/>
- Lebrun, M. (Éd.). (2004). Les pratiques de lecture des adolescents québécois. MultiMondes.
- Leclaire, S. (2019). Sommes-nous de bons juges de notre stress? Marqueurs subjectifs et physiologiques de stress chez de jeunes adultes se disant 'zen' versus très stressés. <https://paprus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22146>
- Leclerc K. (2013). Analyse comparative des politiques d'évaluation des apprentissages canadiennes francophones: Manitoba, Nouveau-Brunswick, Ontario et Québec [mémoire de maîtrise]. Université Laval.
- Leduc, L. (2008, 6 septembre). Un bon prof est un prof cool. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/200809/19/01-669218-un-bon-prof-est-un-prof-cool.php>
- Legault, F., Lille, B., Carignan, I. & Plante, P. (2022). L'enseignement explicite de stratégies de lecture adaptées à différents environnements et médiums pour soutenir le développement de la littératie et la démarche d'analyse de sources en histoire du Québec et du Canada. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 15. <https://doi.org/10.7202/1091406ar>
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd., Ser. Le défi éducatif). Guérin.
- Lehalle, H. (1991). *Psychologie des adolescents*: Vol. 3e éd. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/psychologie-des-adolescents--9782130441809.htm>
- Lemyre, Louise., Tessier, R. 1944-. Fillion, Lise., Tessier, R. 1944- et Fillion, L. 1959-. (1990). *Mesure du stress psychologique (M.S.P.): manuel d'utilisation*. Éditions Behaviora.
- Leon, J., Nunez, J. L. et Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences* 43, 156-163. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.017>
- Leonard, N. R., Gwadz, M. V., Ritchie, A., Linick, J. L., Cleland, C. M., Elliott, L. et Grethel, M. (2015). A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01028>
- Leporcq, C., Siroux, J.-L. et Draelants, H. (2013). Pratiques et représentations juvéniles de l'écriture à l'ère d'internet. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 94, 1-18. <http://hal-00980171>
- Leroux, M., Sorio, Z., Bergeron, J., Bergeron, L., Berrigan, F., Deschênes, G., Malboeuf-Hurtubise, C., Smith, J. et Turcotte, S. (2022). L'aménagement flexible de la classe sous les projecteurs : analyse des retombées sur les apprentissages des élèves ainsi que sur les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire. *Didactique*, 3(1), 64-93. <https://doi.org/10.37571/2022.0104>
- Leroux-Boudreault, A. et Poirier, N. (2017). La perception d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme lors du passage au secondaire comparée à celle de leurs pairs. *Revue de psychoéducation*, 46(2), 263-282. <https://doi.org/10.7202/1042250ar>
- Leroy et al., (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels, *Revue française de pédagogie*, DOI : 10.4000/rfp.4008
- Les éclaireurs. (2016, 20 septembre). Enfants à besoins spéciaux : l'évolution des approches au Québec. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/les-eclaireurs/segments/chronique/8927/services-scolaires-enfants-difficultes-orthopedagogue-lison-daoust>
- Lessard, V. (2012). Motivation et expériences scolaires dans les nouvelles séquences mathématiques au secondaire : Le rôle de la perception de l'environnement socioéducatif de la classe dans la relation entre le classement dans les séquences mathématiques en 4e secondaire et la motivation des élèves [thèse de doctorat, Université Laval]. Thèses Canada. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/c12d8962-dfd8-4740-9df4-be49d09b277e/content>
- Letarte, M.-J. et Lalpalm, M. (2018). Introduction aux différentes approches théoriques en psychoéducation.
- Levant, R. (1996). A New Psychology of Men. *Professional Psychology Research and Practice*, 27, 259-265. https://www.researchgate.net/publication/232569489_A_New_Psychology_of_Men
- LeVasseur, L. (2002). Pressions sociales et transformations de la culture scolaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 21-38. <https://doi.org/10.7202/007147ar>
- LeVasseur, S. (2021). Pour une meilleure gestion de classe : intervenir, prévenir et s'améliorer, un cours à la fois. Chenelière Éducation.
- LeVasseur, S. (2021). Pour une meilleure gestion de classe au secondaire : intervenir, prévenir et s'améliorer, un cours à la fois. Chenelière Éducation.
- Léveillé, C.-J. & Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532. <https://doi.org/10.7202/032012ar>
- LÉVESQUE, B.. L'importance de la relation enseignant-élève. RIRE (Réseau d'information pour la réussite éducative), 2014.
- Lochbaum, M., Sherburn, M., Sisneros, C., Cooper, S., Lane, A. M., et Terry, P. C. (2022). Revisiting the Self-Confidence and Sport Performance Relationship: A Systematic Review with Meta-Analysis. *International journal of environmental research and public health*, 19(11), 6381. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116381>
- Loiselle, A. (2015). Écrire dans la classe de français à la fga : processus créateur, motivation et culture de l'écrit [Essai, Université de Sherbrooke]. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9515/Loiselle_Annie_MA_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Loiselle, S. (2022). Mieux connaître ses élèves favorise une bonne gestion de classe. Apprendre et enseigner aujourd'hui, volume 12 (1), 12-13.
- Lopez, L. M. & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Lord, M.-A., Chartrand, S.-G., & Chartrand, S.-G. (2012). L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français (dissertation).
- Louichon, B. et Perrin-Doucey, A. (2017). La littérature et le débat empathique et raisonnable. Dans M. Lebrun (dir.), *Et si l'école apprenait à penser ?* (1re éd., vol. 1, p. 191-205). Éditions HEP Bejune.
- Lupien S. (2020) *Par amour du stress*. Éditions Va Savoie
- Luthi, Julie. (2014). L'intégration du mouvement à l'école : une influence positive sur l'attention des élèves ?. *Haute école pédagogique*.
- Luyat, M. (2014). La perception. *Dunod*. <https://www.cairn.info/la-perception--9782100710324.htm>
- Mackenzie, E., McMaugh, A. et O'Sullivan, K-A. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions : Challenge or threat? *Issues in Educational Research*. 22 (3). 298-314.
- Maltais, C. (2014). Compétence scolaire, anxiété et buts d'accomplissement: contribution de l'attachement et du climat de la classe [thèse de doctorat, Université Laval]. Aurora. <https://bac-lac.on.worldcat.org/oclc/1132129357>
- Mamphrin, C. (2019). Entre partage de vécus, soutien social et bien-être au travail : l'expérience d'un groupe de parole mené d'enseignants, *Revue québécoise de psychologie*, vol. 40, no. 3, : <https://doi.org/10.7202/1067553ar>
- Mamun-Ur-Rashid M. (2023). Quality of government secondary school services in regional Bangladesh. *Heliyon*, 9(1), e12674. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12674>
- Mann, S. (2009). Boredom in the lecture theatre: an investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258.
- Maranda, M.-F., Viviers, S., Deslauriers, J.-S. (2013). « L'école en souffrance » : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire, dans « Nouvelle revue de psychologie », vol. 1, no. 15, pages 225 à 240, DOI10.3917/nrp.015.0225
- Marcotte, S., & Lefrançois, P. (2021). Quelles stratégies pédagogiques participent au développement de la compétence scripturale ? analyse secondaire d'une enquête à grande échelle. *Revue Des Sciences De L'Éducation*, 47(2), 27-59. <https://doi.org/10.7202/1082075ar>
- Marcoux, G., Fagnant, A., Loye, N. et Ndinga, P. (2014). Chapitre 7. L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel. DOI 10.3917/dbu.dinck.2014.01.0117
- Marin, Elise. (2016). L'impact des émotions sur l'attention. Université de Toulouse Jean Jaurès.
- Maroy, C., Mathou, C., et Vaillancourt, S. (2017). Les enseignants québécois à l'épreuve de la « gestion axée sur les résultats ». *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 1. <https://doi.org/10.7202/1047801ar>
- Martel, V. & Boutin, J. F. (2015). Intégrer la lecture multimodale et critique en classe d'histoire: étude de cas exploratoire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 1. <https://doi.org/10.7202/1047801ar>
- Martin, A. J. (2001). The student motivationscale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 11-20. <https://doi.org/10.1017/S1037291100004301>

Martin, A. J., Ginns, P., et Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: same or different? does it matter? Learning and Individual Differences, 55, 150-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013>

Martin, A.J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and achievement. (2010). The Motivation and Engagement Scale (10th Edition). Sydney, Australie : Lifelong Achievement Group (www.lifelongachievement.com).

Martineau, S. et Gauthier, L. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. Revue des sciences de l'éducation, 25(3), 467-496. <https://doi.org/10.7202/032010ar>

Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2007). The case for and against homework. Educational Leadership, 64(6), 74-79. <https://www.lincolnet.org/cms/lib05/ma01001239/centricity/domain/108/homework.pdf>

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2016). Leadership scolaire: De la recherche aux résultats. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2020). Les troubles du comportement à l'école (3e éd.) Chenelière Éducation.

Masson, S. (2016). Aider les élèves à transformer leur cerveau en espaçant les périodes d'apprentissage. Vivre le primaire, 29(2), 51-52. <https://statel1.squarespace.com/statel1/510c0d84e4b0cdc785fa72c5/1/581c94128419c2f3b8933978/1478267922847/Masson2016d.pdf>

Masson, S. (2020). Activer ses neurones : pour mieux apprendre et enseigner. Odile Jacob.

Mastafi, M. (2020). Rôles et impacts des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques : perceptions des enseignants du secondaire. Formation et profession, 28(2), 60-74. <https://doi.org/10.18162/tp.2020.508>

Mathou, C. (2019). Réformes par compétences et gouvernance par les résultats : mouvements convergents ou en tension ? Le cas du Renouveau pédagogique au Québec. Éducation et sociétés, 43, 155-169. <https://doi.org/10.3917/es.043.0155>

Maulini, O. (2009). Qu'est-ce qu'un bon prof... et qui en décide ? file:///C:/Users/samue/Downloads/unige_38455_attachment01.pdf

Mc Andrew, M., Ledent, J. et Murdoch, J. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. Cahier québécois de démographie, 42(1), 31-55. <https://doi.org/10.7202/1017097ar>

McDonald, A. S. (2010). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. Educational Psychology, 21(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>

McGeown, S.P., Duncan, L.G., Griffiths, Y.M. et al. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 28(4), 545-569 <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9>

McGie, J. (2016.). Integrating Mental Health Therapy Into the School Environment. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: https://sophia.stkate.edu/msw_papers/653

Meichenbaum, D. (2007). Stress Inoculation Training. In Lehrer, P.M. Woolfolk, R.L. Sime. W.E. (Ed) Principles and Practice of Stress Management, p 497-518.

Meilleur, A., Tournier, B. et Chimier, C. (2018). Questions d'actualité sur la gestion des enseignants. Paris : IIPÉ-UNESCO.

MELS. (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Gouvernement du Québec. <http://bit.ly/3ZlezdS>

MELS. (2004). Programme de formation de l'école québécoise : 1er cycle du secondaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-premier-cycle-secondaire.pdf

MELS. (2004). Programme de formation de l'école québécoise (1er cycle du secondaire).

MELS. (2009). Programme de formation de l'école québécoise : 2e cycle du secondaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

MELS. (2009). Programme de formation de l'école québécoise (2e cycle du secondaire).

Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F. (2020). Formation des enseignants pour l'inclusion des élèves allophones, d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ? Dans Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F., Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école, Lucas. <https://hal.science/hal-02471796/document>

Meyer, D. K., et Emery, A. A. (Eds.). (2021). Teaching motivation for student engagement (Ser. Theory to practice : educational psychology for teachers and teaching). Information Age Publishing.

Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J.-P. et Stephan, P. (2015). Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations? Éducation et francophonie, 43(2), 135-153. <https://doi.org/10.7202/1034489ar>

Michalon-Brodeur, V., Bourgeois-Guérin, É., Cénat, J.M. et Rousseau, C. (2018). Le rôle de l'école face à la radicalisation violente : risques et bénéfices d'une approche sécuritaire. Éducation et francophonie, 46, 230-248. <https://doi.org/10.7202/1055570ar>

Michelik, F., (2008). La relation attitude-comportement : un état des lieux. Éthique et économique, 6 (1), pages 1 à 11. <http://hdl.handle.net/1866/3417>

Minier, M. (2022, 3 septembre). Éléves TSA : les enseignants sont-ils compétents? Le Quotidien. <https://www.leguotidien.com/2022/09/03/eleves-tsa-les-enseignants-sont-ils-competents-f0ce78d62c70a7634c8129ee90996e77>

Ministère de l'Éducation (2006), Chapitre 3 : Les compétences transversales, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/chapitre003v2.pdf

Ministère de l'Éducation (2020). Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compпетенces_professionnelles_profession_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compетенces_professionnelles_profession_enseignante.pdf)

Ministère de l'Éducation (2021). Différenciation pédagogique, Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative. Québec. 24 pages. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf

Ministère de l'Éducation (2021). Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2009). Programme de formation : français, langue d'enseignement, 2e cycle du secondaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2022, 3 octobre). Favoriser la réussite éducative des élèves autistes. <https://www.telug.ca/site/etudes/clom/favoriser-la-reussite-educative-des-eleves-autistes.php>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). Éducation à la sexualité. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). Évaluation en aide à l'apprentissage. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/evaluation-en-aide-a-lapprentissage/>

Ministère de l'Éducation du Québec. 2023. L'évaluation en aide à l'apprentissage. [En ligne] <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/evaluation-en-aide-a-lapprentissage/>

Ministère de l'Éducation du Québec. Prévention de la radicalisation menant à la violence en milieu scolaire. <http://www.education.gouv.qc.ca/de/contenus-communs/enseignants/prevention-de-la-radicalisation/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2019). Cadre de référence de la compétence numérique. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2018). Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VE.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2011). Programme de formation de l'école québécoise : Cadre d'évaluation des apprentissages, mathématique. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_mathematique-secondaire_2011.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). Programme de formation de l'école québécoise : Progression des apprentissages au secondaire, mathématique. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_mathematique-secondaire_2016.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Programme de formation à l'école québécoise. Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-du-quebec-et-du-canada/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2022). Document d'information-Histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_HOC_4e_sec_2022-2023.pdf

Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur. (2023). Programme de formation de l'école québécoise : français, langue d'enseignement (2e cycle du secondaire). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2023). Devoirs faits : un temps d'étude accompagnée pour réaliser les devoirs (Publication no 7357). <https://www.education.gouv.fr/devoirs-faits-un-temps-d-etude-accompagnee-pour-realiser-les-devoirs-7357>

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports. (2009). Programme de formation de l'école québécoise : Français, langue d'enseignement.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2106441>

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2020) Référentiel des compétences professionnelles : Profession enseignante (ISBN 978-2-550-88173-5). [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compпетенces_professionnelles_profession_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compетенces_professionnelles_profession_enseignante.pdf)

Ministère de l'Éducation. (2001). La formation à l'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles (Publication no 2001 - 00-1152). Bibliothèque nationale du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Ministère de l'éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle (Publication no ISBN 2-550-46698-5), Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfmrsec1ercyclev2.pdf

Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise : Les compétences transversales (Chapitre 3). [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_compпетенces-transversales-premier-cycle-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_compетенces-transversales-premier-cycle-secondaire.pdf)

Ministère de l'Éducation. (2013). L'école j'y tiens! - Tous ensemble pour la réussite scolaire. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtypercherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/lecole-j-y-tiens-tous-ensemble-pour-la-reussite-scolaire/?a=a&cHash=a6fdb9d0089844d3298c0e8a5bc96977>

Ministère de l'Éducation. (2020). Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compпетенces_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Ministère de l'Éducation. (2020). Référentiel des compétences professionnelles : Profession enseignante. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-ADM/Devenir-enseignant/referentiel_compentes_professionnelles_profession_enseignant_pdf

Ministère de l'Éducation. (2020). Soutien au milieu scolaire 2020-2021: intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2020-2021.pdf

Ministère de l'Éducation. (2022). Indice de défavorisation des écoles publiques 2021-2022 (publication no 1913-3383). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2021-2022.pdf

Ministère de l'Éducation. (2022). Précisions sur les outils d'évaluation : Histoire du Québec et du Canada 3e et 4e année du secondaire 2022-2023. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/HQC_Precisions_outils_evaluation_2022-2023.pdf

Ministère de l'Éducation. (2023). Différenciation pédagogique. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeg/differenciation-pedagog.pdf

Ministère de l'Éducation. (2023). Document d'information [sur] l'épreuve obligatoire [de] français, langue d'enseignement [de] la 5e année du secondaire (Écriture 132-520). Gouvernement du Québec. ISSN 1927-8454 (en ligne) ou http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_5e_sec_2022-2023.pdf

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2020). Loi sur l'instruction publique. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/l-13.3#se:210_1

Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2017). Plan d'action sur le trouble du spectre de l'autisme 2017-2022 - Des actions structurantes pour les personnes et leur famille. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2016/16-824-06W.pdf>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MELS). (2015). Programme d'études francisation. Formation générale des adultes. Francisation.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2013). Programme de formation de l'école québécoise - Univers social, 2e cycle du secondaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeg/PFEQ_univers-social.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Programme de formation de l'école québécoise : Tableau synthèse - Secondaire, cycles 1 et 2. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeg/PFEQ-tableau-synthese-secondaire-cycles-1-et-2.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). Programme de formation de l'école québécoise - Programme provisoire de formation de l'école québécoise, secondaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeg/CCO_ProgrammeProvisoire_Secondaire.pdf

Minke, T. A. (2017). Types of Homework and Their Effect on Student Achievement. *Culminating Projects in Teacher Development*, 24. https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds

Miquelon, A. (2018). Les représentations d'élèves du secondaire de la littérature à l'école: Portrait de quatre profils distincts de lecteurs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 119-140. <https://doi.org/10.7202/1049400ar>

Moisan, S. et Saussez, F. (2019). «Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire», *Recherches en éducation*. <http://journals.openedition.org/ree/1327>

Moisan, S. (2010). Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4771/Moisan_Sabrina_2010_these.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin du CREAS*, bulletin 3, p.8-14. https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS_3/05_CREAS_Bulletin3_Moisan.pdf

Moisan, S., et Saussez, F., (2019). Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire, *Recherches en éducation*, 35, 1954-3017. <https://doi.org/10.4000/ree.1327>

Morasse, K. (2018, 25 avril). Trouble du spectre autistique - Autisme, Asperger, TED, TSA: comment s'y retrouver?. Association québécoise des neuropsychologues. <https://agpp.ca/documentation/developpemental/le-spectre-autistique/>

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Fauçanié, H. & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>

Morlaix, S. et Duguet, A. (2017). Les pratiques pédagogiques des enseignants du secondaire : l'éclairage des comparaisons internationales. *Éducation comparée. Nouvelle série*, 1(17), 127-149. <https://doi.org/10.4000/ree.1327>

Morlaix, S., et Tavant, D. (2021). Profil enseignant et compétences psychosociales des élèves : quels liens établir au sein de la classe ? *Revue Française De Pédagogie*, 2(211), 87-101. <https://doi.org/10.4000/rfp.10534>

Moro, M.-R., & Brison, J.-L. (2019). Pour le bien-être et la santé des jeunes. *Odile Jacob*.

Motivation et engagement. (s.d.). Réseau réussite Montréal. <https://www.reseureussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/motivation-engagement/#:~:text=%C2%AB%20la%20motivation%20en%20contexte%20scolaire,d%27atteindre%20un%20but.%20%C2%BB>

Moura, K. (2021). Dans quelle mesure les inférences travaillées de manière ritualisée permettent-elles aux élèves du premier cycle d'améliorer leur compréhension en lecture?.

Mukamurera, J. et Balleux, A., (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation, *Recherche et formation*, no. 74, pages 57 à 70, : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2129>

Mukamurera, J., Lakhal, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 161.

Muriset, F. et Perrin, I. (2021). Stress, anxiété de performance et compétences émotionnelles chez les élèves du secondaire II [Mémoire professionnel]. *Master of Advanced Studies HEP Vaud*

Nagasubramani, P.C. et Raja, R. (2018). Impact of modern technology in education.

Nault, T., & Fijalkow, J. (1999). La gestion de la classe : D'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. *Érudit*. <https://doi.org/10.7202/032009ar>

Nault, T., & Fijalkow, J. (2002). La gestion de la classe. *De Boeck Supérieur*; Cairn.info. <https://bit.ly/3yQjMz>

Netendance. 2020. La famille numérique, 11(5), 1-17.

Netendances. 2020. L'usage des appareils mobiles au Québec, 11(8), 1-16

Noonan, B. Duncan, Randy C. (2005). Peer and self-assessment in High Schools. *Practical assessment, research, and evaluation*, 10(17). <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1166&context=pare>

Ntalians, F. (2010). Do personality and learning climate predict competence for learning? An investigation in a Greek academic setting. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 664-668. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.003>

Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2015). Teachers' Feedback on Homework, Homework-Related Behaviors, and Academic Achievement. *Journal of Educational Research*, 108, 204-216. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.878298>

OCDE. (2010). *Are the New Millennium Learners Making the Grade ? Technology Use and Educational Performance in PISA*. Éditions OCDE.

OECD (2014). *Talis 2013 results : an international perspective on teaching and learning*, 442 pages, <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Office québécois de la langue française (2012). *Classe ordinaire*. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/1199747/classe-ordinaire#:~:text=D%C3%A9finition,pour%20la%20majorit%C3%A9%20des%20%C3%A9l%C3%A8ves>

Office Québécois de la langue française. (1985). *Auto-apprentissage*. [auto-apprentissage | GDT \(gouv.qc.ca\)](http://www.gdt.gouv.qc.ca).

Office québécois de la langue française. (2021). *Technopédagogie*. Dans *Grand dictionnaire terminologique*. Consulté le 6 mars 2023 sur <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8360644/technopedagogie>

Oly-Louis, I. (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In Marie-Anne Hugon & Catherine Le Cunff (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest, 31-41. <https://books.openedition.org/pup0/3187?lang=fr>

Ousman, G., Duffy, T., Chang, J., Lee, J. (2011). Learning through Collaboration: Student Perspectives. *Asia Pacific Education Review*.

Paillet M. (2019). Succès et faiblesses de l'intégration des immigrants par la scolarisation obligatoire en français au Québec. *Language Problems and Language Planning*, 43(2), 135-158. <https://doi.org/10.1075/llp.00032.pai>

Paquet, M. (2021). L'engagement affectif dans les tâches de production orale : l'apport du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo. *Canadian Journal of Education*, 44(3), 676-717. <https://doi.org/10.53967/cje-v44i3.4597>

Paquette, G., Laventure, M., et Pautz, R. (2018). Approche systémique appliquée à la psychoéducation : l'adaptation des individus dans leur environnement. *Béliveau Éditeur*.

Paré, E. (2017). L'adaptation et l'intégration scolaires des élèves réfugiés au Québec : une recension critique des écrits scientifiques. [Essai, Université Laval]. *CorpusUL*. https://www.crujef.ca/sites/crujef.ca/files/Essai_2017%20-%20Adaptation%20et%20int%C3%A9gration%20scolaires%20%C3%A9l%C3%A8ves%20-%20recension%20critique_PAR%C3%89%20C%C3%89%20C3%89millie.pdf

Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement : un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34326>

Parker, R. I., Vannest, K. J., et Davis, J. L. (2013). Reliability of multi-category rating scales. *Journal of School Psychology*, 51(2), 217-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.003>

Paschal, R. A., Weinstein, T., & Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning : A quantitative synthesis. *The Journal of Educational Research*, 78(2), 97-104. <https://web-s-ebsshost-com.acces.bibl.ulaval.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=24&sid=6e46fe72-e85d-4d4b-a509-85bfb1df595a%40redis>

Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., et Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>

Patall, E. A., Hooper, S., Vasquez, A. C., Pituch, K. A., & Steingut, R. R. (2018). Science class is too hard : Perceived difficulty, disengagement, and the role of teacher autonomy support from a daily diary perspective. *Learning and Instruction*, 58, 220-231. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.07.004>

Pellerin, G. (2005). Les TIC en classe : une porte ouverte sur la motivation. Québec français, (137), 70-72. <https://id.erudit.org/iderudit/55492ac>

Pellerin, L., & Barbeau Brunelle, Émilie. (2017). *Description du sens que donnent les enseignantes et les enseignants du secondaire à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire (dissertation)*. Université de Sherbrooke.

Perrault, K. 2012. Les types d'élèves à risques de décrochage scolaire au secondaire analyses des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires des élèves atypiques à risque de décrochage scolaire. [Mémoire, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/5610>

Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Dans L. Florian (dir.), The SAG

Pezdek, K., Berry, T., & Renno, P. A. (2002). Children's Mathematics Achievement: The Role of Parents' Perceptions and Their Involvement in Homework. *Journal of Educational Psychology*, 94, 771-777. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.771>

Phiv, S. (2016). Comparaison des capacités à coopérer des élèves avec et sans troubles de comportement extériorisés. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/11084/1/1/M14736.pdf>

Piolat, A. et Bannour, R. (2010). Effets de l'expression écrite d'un événement positif et négatif sur le niveau d'anxiété d'étudiants de différentes disciplines. *Psychologie Française*, 55(1), 123. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2010.02.002>

Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 35 (3), 252-283. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1215/1388>

Plante, I. (2020, 5 juillet). Quand la force du groupe affecte la motivation et la réussite scolaire des élèves. Réseau d'informations pour la réussite éducative (RIRE). <https://rire.ctreq.qc.ca/force-du-groupe-motivation-reussite/>

Plante, I., Dubeau, A., & Guay, F. (2019). Comprendre l'effet « Gros poisson-petit bassin » lors de la transition du primaire vers des écoles secondaires avec ou sans sélection sur le concept de soi, la motivation, l'engagement, la réussite et les aspirations scolaires des élèves. L'engagement, la Réussite et les Aspirations Scolaires des Élèves, 88.

Plante, I., O'Keefe, P. A. & Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy value theories in predicting achievement related outcomes : A Test of four theoretical conceptions. *Motivation & Emotion*, 37(1), 65-78. <https://doi.org/10.1007/s103101292829>

Playfair, E. (2014). Les promesses de l'apprentissage numérique. L'exemple d'un établissement anglais. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 67, 53-61. <http://journals.openedition.org/ries/4111>

Poirier, M. (2007). La perception de l'élève de la qualité de sa relation avec l'enseignant et le risque de décrochage scolaire [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. *Savoirs UdeS*. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/605>

Poisant, H., Falardeau, M., & Poëllhuber, B. (1993). L'Attention en classe; Fonctionnement et applications. *McGill Journal of Education*.

Potvin, M. (2013). Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. *Recherche, formation, partenariat*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/developpement-institutions-inclusives-contexte-diversite-2580.html>

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*. *Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>

Potvin, P. (s.d.). Décrochage scolaire : dépitage et intervention. Les cahiers dynamiques, (65). <https://pierrepotvin.com/6.%20Publications/D%C3%A9crochage%20scolaire.pdf>

Potvin, P. et Lacroix, M. (2009). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Réseau d'information pour la réussite éducative. <https://rire.ctreq.qc.ca/de-lintegration-a-linclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-dadaptation-et-dapprentissage/>

Potvin, P., Lacroix, M. (2009). Les pratiques innovantes en éducation. CTREQ. [En ligne] <https://rire.ctreq.qc.ca/les-pratiques-innovantes-en-education/>

Poulin, R., Duchesne, S., & Ratelle, C. (2010). Profils de buts d'apprentissage et caractéristiques personnelles des élèves au début du secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(1), 44-54. <https://doi.org/10.1037/a0016544>

Poyet, F. (2009). Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation ? *Dossier de Veille de l'IFÉ* (41). <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/41-janvier-2009.pdf>

Programme de formation de l'école québécoise. (2006). Les compétences transversales.

Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J.-L., Héroul, J.-F. et Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches & éducations*, (18). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657>

Proulx, G. (2016, janvier 22). Les devoirs au primaire sont-ils nécessaires ? Une école croit que non. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/761124/abolition-devoirs-ecole-primaire-la-passerelle-asbestos-impacts-reussite-scolaire>

Provencher, J. (2020). Le rôle des stratégies de justification lors de l'élaboration de réponses à la suite d'une lecture : une recherche collaborative menée en 2e et en 4e année du primaire [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmli/bitstream/handle/1866/24280/Provencher_Julie_2020_these.pdf?sequence=2

Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-31. <https://jcaacs.journals.yorku.ca/index.php/jcaacs/article/view/16953>

Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau R. (2016). L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques. De Boeck. *Psychology*, 77, 413-440. <http://dx.doi.org/10.1348/000709906X118036>

Pullen Sansfaçon, A., Temple Newhook, J., Douglas, L., Gotovac, S., Raiche, J., Speechley, K. N., Lawson, M. L., & Bauer, G. R. (2022). Experiences and Stressors of Parents of Trans and Gender-Diverse Youth in Clinical Care from Trans Youth CAN! Health & Social Work, 47(2), 92101. <https://doi.org/10.1093/hsw/hlac003>

Raab, R. (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. *Éducation et socialisation*, 41. DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.1663>

Racine, J. (2012). L'éducation citoyenne à l'école. *Relations*, (756), 20-22.

Radel, R., Pelletier, L. G., Baxter, D., Fournier, M., & Sarrazin, P. (2014). The paradoxical effect of controlling context on intrinsic motivation in another activity. *Learning and Instruction*, 29, 95-102. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.004>

Radio-Canada. (2020, 31 mai). Québec veut accélérer le virage numérique dans les écoles. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1707958/quebec-tablettes-ordinateurs-virage-numerique-ecoles-pandemie-distance>

Radio-Canada. (2023). Québec s'inquiète des taux d'échec de l'épreuve de français au secondaire. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1950195/langue-francaise-ecrite-quebec-examen-5e-secondaire-gouvernement>

Raimond, A.-C. (2009). Lectures de la littérature pour la jeunesse dans l'enseignement secondaire français et québécois : Diversité des corpus, des finalités et des pratiques pédagogiques.

Ramos, E. (2011). Le processus d'autonomisation des jeunes. *Cahiers de l'action*, 31, 11-20. <https://doi.org/10.3917/caet.031.0011>

Raymond, C. & Turcotte, N. (2012). Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école. *Éducation et francophonie*, 40(2), 119-138. <https://doi.org/10.7202/1013818ar>

Recitus. (2023). Les opérations intellectuelles. *Récit univers social*. Ressource en ligne : <https://www.recitus.qc.ca/ressources/secondaire/publication/guide-oi>

Redmond, P., Abawi, L., Brown, A., Henderson, R., Heffernan, A. (2018). An Online Engagement Framework for Higher Education. *Introduction to Online Learning*, 22(1).

Réducation orthopédagogique du langage écrit (ROLÉ). (2022). L'enseignement explicite. <https://role.quebec/documents/medias/Enseignement-explicite.pdf>

Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159 - 175. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990>

Renaud, A. (2022). Un risque accru de décrochage scolaire. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2022-08-15/penurie-de-main-d-oeuvre/un-risque-accru-de-decrochage-scolaire.php>

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). (2021, 7 mars). Soutenir les élèves par l'évaluation avec le numérique. CTREQ. <https://rire.ctreq.qc.ca/evaluation-avec-le-numerique/#:~:text=Le%20A9valuation%20%C3%A0%20l'oral,%20aide%20%C3%A0%20l'apprentissage.>

Réseau Péricope. (2018, novembre). Synthèse des connaissances issues de la recherche sur l'engagement des élèves/étudiant-e-s dans la classe ou l'école. (Publication n°2-4). Série Leviers PRS. https://periscope-r.quebec/sites/default/files/_engagement_recensions_resume.pdf

Réseau québécois pour la réussite éducative. (2021). Lancement JPS2021 : Sondage sur la motivation scolaire en contexte de pandémie. <https://reussiteeducative.quebec/2021/02/15/lancement-jps2021-sondage-sur-la-motivation-scolaire-en-contexte-de-pandemie/>

Restar, A. J. (2020). Methodological Critique of Littman's (2018) Parental-Respondents Accounts of "Rapid-Onset Gender Dysphoria". *Archives of Sexual Behavior*, 49(1), 6166. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-1453-2>

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). Évaluation. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 101-105. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0101>

Reverd, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'Institut français de l'éducation (IFÉ)*, 10 (114). <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr>

Rey, B. (2015). Peut-on évaluer les compétences scolaires ? *Recherches*, 63, 1-13. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2018/01/009-021_R63_Rey.pdf

Ribeiro, M. H., Blackburn, J., Bradlyn, B., De Cristoforo, E., Stringhini, G., Long, S., Greenberg, S. et Zannettou, S. (2021). The Evolution of the Manosphere across the Web. Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media, 15, 196-207. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v15i1.18053>

Rice, F., Frederickson, N. et Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *The British Journal of Educational Psychology*, 81 (2). 244-263. <https://doi.org/10.1348/000709910X519335>

Richard, G., & Alessandrin, A. (2019). Politiques éducatives et expériences scolaires des jeunes trans au Québec et en France: Un panorama. *Genre, sexualité & société*, 21, Art. 21. <https://doi.org/10.4000/gss.5650>

Richard, M. et Gaudet, J. (2015). Comprendre le rôle de passeuses culturelles que jouent les enseignantes afin de mieux intervenir en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 115-133. <https://doi.org/10.7202/1031474ar>

Richardson, V., & Fallona, C. (2001). Classroom management as method and manner. *Journal of curriculum studies*, 33(6), 705728.

Ridley, D. S., & Walther, B. (1995). Creating Responsible Learners: The Role of a Positive Classroom Environment. American Psychological Association.

Rippeil, M. et McMullin, S.O. (2021). Effets d'espace et de répétition en contexte scolaire. *Neuroéducation*, 7(1), 13-19. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20210701.13>

Robertson, A. & Colletette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707. <https://doi.org/10.7202/013915ar>

Roger, L. (2016). Le maître cultivé : Sa définition et ses implications pour une modélisation. *Phronesis*, 5(2), 48-59. <https://doi.org/10.7202/1038139ar>

Roorde, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Roose, J.M., Flood, M., Greig, A., Alfano, M. et Copland, S. (2022). *Masculinity and Violent Extremism*. Palgrave macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-10497-8>

Rosário, P., Cunha, J., Nunes, T., Nunes, A. R., Moreira, T., & Núñez, J. C. (2019). "Homework Should Be...but We Do Not Live in an Ideal World": Mathematics Teachers' Perspectives on Quality Homework and on Homework Assigned in Elementary and Middle Schools. *Frontiers in Psychology*, 10(224). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00224>

Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R., & Pinto, R. (2015). Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 10-24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.08.001>

Rosso-Mercier, D. (2020). L'épistémologie professionnelle des enseignants et les comportements extérieurs d'élèves du 2^e et 3^e cycle du primaire : le rôle de la relation maître-élèves (mémoire de maîtrise), Papyrus, https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25960/Rosso_Mercier_David_2020_memoire.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Rousseau, N., & Espinosa, G. (2018). Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes. Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211. <https://doi.org/10.7202/039032ar>

Royer, É., Deslandes, R., Marcotte, D., Fortin, L., & Potvin, P. (2007). Guide de prévention du décrochage scolaire—Y'a une place pour toi! (Collections de BANQ). Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). <http://bit.ly/3T2kzfj>

Roy-Mercier, S. (2014). La langue française au Québec : perceptions du présent et visions d'avenir d'élèves de 4^e et de 5^e secondaire. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 37(3), 1-21. <http://www.jstor.org/stable/canajeducvucaan.37.3.02>

Ruad-Gillette, Danièle. (2015). Favoriser l'attention des élèves. Université Blaise Pascal.

Rueger, S. Y., Malecki, C. K. et Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47-61.

Ruel, M.-P., Poirier, N. et Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44(1), 57-61. <https://doi.org/10.7202/1039270ar>

Ryan, Jean-Marc. (2018). Les pratiques pédagogiques favorisant le développement des opérations intellectuelles en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire (Maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke). Savoirs. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/12838/Ryan_Jean_Marc_MEEd_2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Ryan, J.-M. (2018). Les pratiques pédagogiques favorisant le développement des opérations intellectuelles en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/12838/Ryan_Jean_Marc_MEEd_2018.pdf?sequence=3

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il ? *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (3), 529-545. <https://doi.org/10.7202/031740ar>

Saint-Pierre, L. (2015). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.

Samson, L. (2015). Étude des principaux courants pédagogiques contemporains qui prévalent au Québec. Université de Sherbrooke. [Samson_Laurent_MEEd_2015.pdf \(usherbrooke.ca\)](http://samson.laurent.med.usherbrooke.ca).

Sana, F., Weston, T. et Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers & Education*, 62, 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.003>

Sandi, C. (2015). Stress and cognition. *WIREs Cognitive Science*, 4(5), 245261. <https://doi.org/10.1002/wcs.1222>

Sasseville, B., & Marquis, M.-H. (2015). L'image en mouvement en classe d'univers social: Étude sur les pratiques déclarées des enseignantes et enseignants du secondaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 38(4), 1-23. <http://www.jstor.org/stable/canajeducvucaan.38.4.06>

Sasseville, M. (2009). La pratique de la philosophie avec les enfants. Presses de l'Université Laval.

Sauvaire, M. (2015). Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire. *Correspondance*, 20 (2). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-la-nouvelle-annee-sous-le-signe-de-l'innovation-le-role-des-pairs-dans-l'interpretation-du-texte-litteraire-.pdf>

Sauvaire, M. (2021). L'impact des pratiques d'enseignement du débat interprétatif sur le développement des compétences en lecture littéraire des élèves du 2^e cycle du secondaire : une approche pour intégrer la diversité des lecteurs. Rapport de recherche du Programme actions concertées. Repéré à : https://fra.gouv.gc.ca/app/uploads/2021/09/03_rapport-de-recherche-2018-lc-211015_sauvaire.pdf

Sauvaire, M., Falardeau, É., Gagné, A., & Émery-Bruneau, J. (2020). Animer un débat interprétatif : présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 62, 215-245.

Scallon, G. (1938-). (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. ERPI.

Schertenleib, G. A. et Chatelain, N. (2019). Travailler en classes culturellement très hétérogènes : Pratiques mobilisées par les enseignantes et enseignants à l'école primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 96-120. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.504>

Sebba, J., Deakin Crick, R. Yu, G. (2008). Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment. Institute of Education. University of London. https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:f5df1fd5-2bcb-47b1-8226-b38ba2431019/download_file?file_format=application%2Fpdf&safe_filename=Self%2BAssessment%2BReport.pdf&type_of_work=Report

Seignobos, C. (2014). Méthode historique et sciences sociales. La méthode historique appliquée aux sciences sociales. ENS Éditions. <https://books.openedition.org/enseditions/492?lang=fr>

Seixas, P. (2006). Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada. https://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf

Severs, J. (2013). Redefining homework to enable real learning. *TES: Times Educational Supplement*, 5073, 40-41.

Sidorkin, A. M. (2023). Pedagogy of relation : education after reform. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003179627>

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., et Garcia-Debanc, C. (2010). La littérature. Didactique du français langue première : De Boeck, 326-351.

Simard, D. (2017). Éducation et culture ou la question du sens dans un monde problématique. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 30-46. <https://doi.org/10.7202/1042935ar>

Simplicio, J. (2005). Homework in the 21st century: The antiquated and ineffectual implementation of a time honored educational strategy. *Education*, 126(1), 138-142. <https://web-s-ebcscost-com.acces.bib.ulaval.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=37&sid=6e46fe72-e85d-4d4b-a509-85bfb1df595a%40redis>

Skinner, B. (1957) *Verbal behavior*. Acton, MA., Copley Publishing Group.

Slavin, R. E., Hurlay, E. A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7., pp. 177-198). New York, NY: John Wiley & Sons.

Smith, T. et Capuzzi, G. (2019). Using a mindset intervention to reduce anxiety in the statistics classroom. *Psychology Learning & Teaching*, 18(3), 326-336. <https://doi.org/10.1177/1475725719836641>

Société canadienne de pédiatrie. (2018). Les adolescents et le sommeil : Pourquoi tu en as besoin et comment ne pas en manquer. https://soinsdenosenfants.cps.ca/handouts/healthy-living/teens_and_sleep

Société canadienne de pédiatrie. (2019). Les médias numériques : la promotion d'une saine utilisation des écrans chez les enfants d'âge scolaire et les adolescents. <https://cps.ca/fr/documents/position/les-medias-numeriques>

Solinski, B., (2017). À la marge de la lecture et du ludique : les livres-jeux. *Les marges du jeu*. <https://doi.org/10.4000/sdj.777>

Souchal, C., Toczek, M. (2019). Évaluation orientée vers la maîtrise ou évaluation orientée vers la performance ? Des contextes qui régulent les performances des élèves lors d'un apprentissage. *Questions Vives*, (31). [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4063>

Soucy, E et Dumais, C. (2022a). La justification orale : de l'objet enseigné à l'objet utilisé. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1088547ar>

Soucy, E et Dumais, C. (2022b). Lorsque changer ses pratiques en enseignement de l'oral remet en question sa façon d'évaluer : portrait de deux enseignantes du primaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation (É-JIREF)*, 8(2), 89-109. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-%208-2-89>

Sprenger-Charolles, L., & Ziegler, J. (2022) Apprendre à lire : du décodage à la compréhension.

St-Amand, J., Bowen, F., Bulut, O., Cormier, D., Janosz, M. & Girard, S. (2020). Le sentiment d'appartenance à l'école : validation d'un modèle théorique prédisant l'engagement et le rendement scolaire en mathématiques d'élèves du secondaire. *Formation et profession*, 28(2), 89-105. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.530>

Stan, C. A., Pages, J., et González Monfort, N. (2016). L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles : Débats et propositions. Presses de l'Université Laval.

Stephanou, G. et Oikonomou, A., (2018). Teacher Emotions in Primary and Secondary Education: Effects of Self-Efficacy and Collective-Efficacy, and Problem-Solving Appraisal as a Moderating Mechanism. *Scientific research publishing*, no. 9, pages 820 à 875, <https://doi.org/10.4236/psych.2018.94053>

Stratégie de lecture et enseignement explicite. (2020) Centre en transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). <https://rire.ctreq.qc.ca/strategies-de-lecture-et-enseignement-explicite/>

Suárez, N., Regueiro, B., Estévez, I., Ferradás, M. del M., Guisande, M. A., & Rodríguez, S. (2019). Individual Precursors of Student Homework Behavioral Engagement: The Role of Intrinsic Motivation, Perceived Homework Utility and Homework Attitude. *Frontiers in Psychology*, 10(941). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00941>

Symonds, E., J., et Galton, M. (2014). Moving to the next school at age 10-14 years : an international review of psychological development at school transition. *Review of Education*. 2 (1), 1-27. <https://doi.org/10.1002/rev3.3021>

Tabatabaee, N. et Shahverdiani, N. (2021). La Représentation du « Bon » Enseignant dans une Sélection d'Ouvrages Contemporains Français et Persans. *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 15(27), 166-182. <https://france.tabrizu.ac.ir/article-12894-66401b5bd831ce1635533e6f297388b8.pdf>

Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation. (2017). Mesures d'ouverture et de soutien envers les jeunes trans et les jeunes non-binaires : Guide pour les établissements d'enseignement. https://tqde.qc.ca/wp-content/uploads/2018/02/brochure_jeunes_trans_web-2.pdf

Tam, K et al. (2022). Whatever will bore, will bore: The mere anticipation of boredom exacerbates its occurrence in lectures. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 198-210.

Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Les Éditions Logiques, 474 p.

Telug. (2023). Apprentissage par projets. Wiki-TEDIA. Université Telug. Québec. https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/Apprentissage_par_projets

- Teluq. (2023). Problématisation. Wiki-TEDia. Université Teluq. Québec. <https://wiki.teluq.ca/wikimedia/index.php/Problématisation>
- Terada Y. (2018, 23 février). What's the Right Amount of Homework? Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/whats-right-amount-homework>
- Tessier, C., & Comeau, L. (2017). Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire (publication no 2243). Institut national de santé publique du Québec. <https://bit.ly/3L7wqGU>
- Théoret, M., & Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants : Des ressources pour la résilience éducative. De Boeck Supérieur.
- Theory perspective : Definitions, theory, practices and future directions. Contemporary
- Thibault, M., Charpentier, L., Dubé, G., Pesant, S. et Yergeau, E. (2021) Anxiété de performance [brochure]. Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke.
- Thibert, R. (2012). Pédagogie + Numérique = Apprentissage 2.0. Dossier d'actualité veille et analyses (79). <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/79-novembre-2012.pdf>
- Tian, L., Han, M. et Huebner, E. S. (2014). Preliminary development of the Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale. Journal of Adolescence, 37(3), 257-267. [10.1016/j.adolescence.2014.01.005](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.01.005)
- Trautwein, U. (2007). The Homework-achievement Relation Reconsidered : Differentiating Homework Time, Homework Frequency, and Homework Effort. Learning and Instruction, 17, 372-388. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. Educational Psychology Review, 15(2), 115-145. <https://doi.org/10.1023/A:1023460414243>
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do Homework Assignments Enhance Achievement? A Multilevel Analysis in 7th-grade Mathematics. Contemporary Educational Psychology, 27, 26-50. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1084>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting Homework Effort : Support for a Domain-specific, Multilevel Homework Model. Journal of Educational Psychology, 98, 438-456. <https://doi.org/10.1057/0022-0663.98.2.438>
- Tremblay, O. (2015). Un dispositif de formation en didactique de l'écriture littéraire et son impact sur le rapport à l'écriture et à son enseignement chez des enseignants de français langue première au Québec. Lettrure 3, 32-50. https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettre3_32.pdf
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? Formation et profession, Revue scientifique internationale en éducation, 23 (3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- Tremblay, P. (2017). Inclusion scolaire: Dispositifs et pratiques pédagogiques. De Boeck.
- Tricot, A. (2021). Le numérique permet-il des apprentissages scolaires moins contraints ? Une revue de la littérature. Éducation et société, 45(1), 37-56. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2021-1-page-37.htm>
- Truchot, D. (2016). Épuisement professionnel (burnout), dans « Psychologie du travail et des Organisations, pages 181 à 186.
- Turcotte, C., Giguère, M.-H. et Godbout, M.-J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès des jeunes lecteurs à risque d'échouer. Language and literacy, 17(1), 106-125.
- UNESCO. (2018). Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants (3e éd.). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368966>
- UNESCO. 2023. Technologie de l'information et de la communication (TIC). <https://uis.unesco.org/fr/glossary-term/technologies-de-l-information-et-de-la-communication-tic>
- UNICEF Canada. (s. d.). Éducation. <https://www.unicef.ca/fr/education>
- Université d'Ottawa. (2023). Pensée critique. Université d'Ottawa, Ontario. <https://www.uottawa.ca/etudiants-actuels/carriere-apprentissage-experientiel/developpement-carriere/competences/pensee-critique>
- Université d'Ottawa. (2023). Sources primaires. Bibliothèque en ligne. Université d'Ottawa, Ontario. <https://uottawa.libguides.com/c.php?g=265200&p=1772060>
- Université d'Ottawa. (2023). Types de sources. Ressources en rédaction. Université d'Ottawa, Ontario. https://sass.uottawa.ca/sites/sass.uottawa.ca/files/types_de_sources.pdf
- Université Laval (2022). Stage 3 : Prise en charge de groupes-classes (ENS-2510). Dans Mon portail Université Laval - session hiver 2022, <https://sitescours.monportail.ulaval.ca/eng/site/accueil?idSite=143964&idPage=3475782>
- Université Laval (2022). Stage 4 : enseignement en responsabilité (ENS-3500). Dans Mon portail Université Laval - session automne 2022, <https://sitescours.monportail.ulaval.ca/eng/site/accueil?idSite=143964&idPage=3475782>
- Utøver, B. K. S., et Haugan, G. (2016). The Academic Motivation Scale: Dimensionality, Reliability, and Construct Validity Among Vocational Students. Nordic Journal of Vocational Education and Training, 6(2), 17-45. <https://doi.org/10.3584/njvet.2242-458X.166217>
- Vaillant, A. (2005). La crise de la littérature: romantisme et modernité. Ellug.
- Vaish, A., Grossmann, T., et Woodward, A. (2008). Not all emotions are created equal: the negativity bias in social-emotional development. Psychological bulletin, 134(3), 383-403. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.3.383>
- Vallerand, R. Blais, M., Brière, N. et Pelletier, G. (1989). Construction and validation de l'échelle de motivation et éducation (EME). Revue canadienne des sciences du comportement, 21(3), 323-349. <https://www.lrcs.ugam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emes.pdf>
- Vallerand, R. Carbonneau, N et Paquet, Y. (2016). La théorie de l'autodétermination : aspects théoriques et appliqués. De Boeck Supérieur. [https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=vanRens,M.,Haelermans,C.,Groot,W.etMassen,vandenBrinks,H.\(2018\)FacilitatingaSuccessfulTransitiontoSecondarySchool:\(How\)DoesitWork?ASystematicLiteratureReview.AdolescentResRev3,45-56.https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2](https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=vanRens,M.,Haelermans,C.,Groot,W.etMassen,vandenBrinks,H.(2018)FacilitatingaSuccessfulTransitiontoSecondarySchool:(How)DoesitWork?ASystematicLiteratureReview.AdolescentResRev3,45-56.https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2)
- Veenstra, R., Lindenbergh, S., Huitsing, G. et Sainio, M. (2014). The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy, and Efforts to Reduce Bullying. Journal of Educational Psychology, 106(4), 1135-1143. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036110>
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. & Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. Revue des sciences de l'éducation, 36(2), 445-468. <https://doi.org/10.7202/044485ar>
- Vézier, A. (2013). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires ? Recherches en didactiques, 16, 9-28. <https://doi.org/10.3917/rdid.016.0009>
- Viac, C., et Fraser, P., (2021). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis, OECD Education Working Papers, no. 213, 81 pages.
- Viala, A. (1993). Qu'est-ce qu'un classique ? Littératures Classiques, 19(1), 11-31. <https://doi.org/10.3406/licla.1993.1737>
- Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Saint-Laurent. Éditions du renouveau pédagogique Inc. 221.
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. Québec français, (110), 45-47. <https://id.erudit.org/iderudit/56310ac>
- Viau, R. (1999). La motivation dans l'apprentissage du français. St-Laurent (Qc): Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf
- Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire. De Boeck.
- Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire. ERPI.
- Victoria State Government : Department of education. (2018). Shared Concern Method. <https://www.education.vic.gov.au/about/programs/bullystoppers/Pages/methodconcern.aspx>
- Viens-Dion, D. (2023, 7 mars). Retards d'apprentissage, troubles de comportement: le poids de la pandémie toujours présent dans les écoles. Journal de Québec. <https://www.journaldequebec.com/2023/03/07/lecole-malmenee-par-la-pandemie>
- Vigneault, L. (2017). De la stigmatisation vers le rétablissement. Santé mentale au Québec, 42 (2), 119-124. <https://doi.org/10.7202/1041918ar>
- Villeneuve, S., Karsenti, T., Collin, S. (2013). Facteurs influençant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication chez les stagiaires en enseignement du secondaire. Éducation et francophonie, 41(1), 30-44. <https://doi.org/10.7202/1015058ar>
- Vincent, F. et Gagnon-Bischoff, S. (2019). Résultats à l'épreuve d'écriture de 5e secondaire 2002-2018 : l'éléphant linguistique dans la pièce... [Chronique]. Formation et profession, 27(3), 128-132. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a185>
- Virat, M. (2014). Dimension affective de la relation enseignant-élève: effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants. [Thèse, Université Paul Valéry Montpellier]. <https://theses.hal.science/tel-01129076/>
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. Revue de psychoéducation, 45(2), 405-430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>
- Walberg, H. J. (1991). Does homework help? The School Community Journal, 1(1), 13-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ439259>
- Wang, A. I., (2015). The wear out effect of a game-based student response system. Computer & Education, volume 82, 217-227. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.004>
- Weekes, N., Lewis, R., Patel, F., Garrison-Jakel, J., Berger, DE., Lupien, SJ (2006) Examination stress as an ecological inducer of cortisol and psychological responses to stress in undergraduate students, Stress, 9 (4), 199-206.
- Welbes, F. et Reuter, R. (2006). L'autorité du bon professeur: évaluation des attitudes et comportements favorables au respect des règles. <https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/25606/1/2006-ADMEF-welbes-paper.pdf>
- Wentzel, K. R. (2015). Socialization in school settings. Dans J. E. Grusec et P. D. Hastings (dir.), Handbook of socialization: Theory and research (p. 251-275). The Guilford Press.
- Wigfield, A., Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Fredericks, J.A., Simpkins, S., Roeser, R.W. et Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. Dans M. E. Lamb et R.E. Lerner (dir.), Handbook of child psychology and developmental science. (3). 657-700.
- Wiggins, G. & McGlue, J. (1998). What is backward design? In Understanding by Design. 7-19. [en ligne] https://web.archive.org/web/20160721163755/http://www.fitnyc.edu/files/pdfs/Backward_design.pdf
- Willis, J. (2012). The Neuroscience of Joyful Education. Educational Leadership, 69(4), 16-21. <https://www.ascd.org/el/articles/the-neuroscience-of-joyful-education>
- Witkow, M. et Fulgini, A.J. (2010) In-School Versus Out-of-School Friendships and Academic Achievement Among an Ethnically Diverse Sample of Adolescents. Journal of Research on Adolescence, 20, 631-650. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00653.x>

- Walters, C. A., Denton, C. A., York, M. J., & Francis, D. J. (2014). Adolescents' motivation for reading: Group differences and relation to standardized achievement. *Reading and Writing*, 27, 503-533. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9454-3>
- Wright, G. W., & Park, S. (2022). The effects of flipped classrooms on K-16 students' science and math achievement: A systematic review. *Studies in Science Education*, 58(1), 95-136. <https://doi.org/10.1080/03057267.2021.1933354>
- Yang, F., Xu, J., Tan, H., & Liang, N. (2016). What keeps Chinese students motivated in doing math homework? An empirical investigation. *Teachers College Record*, 118, 1-26. <https://doi.org/10.1177/01614681161180080>
- Yazici, H. (2009). Teaching profession sources of motivation and basic attitudes: a theoretical overview. *Kastamonu Education Journal*, 1(17), 33-46
- You, S. et Sharkey, J. (2009). Testing a developmental-ecological model of student engagement: A multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology*, 29(6), 659-684.
- Younie, S. et Bradshaw, P. (2016). *Debates in Computing and ICT Education*. Routledge. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.4324/9781315709505>
- Zalachoras, I., Astori, S., Meijer, M., Grosse, J., Zanoletti, O., de Suduiraut, I. G., Deussing, J. M. et Sandi, C. (2022). Opposite effects of stress on effortful motivation in high and low anxiety are mediated by CRHR1 in the VTA. *Science Advances*, 8(12), eabj9019. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abj9019>
- Zayani, H. (2021). *Racisme ordinaire dans les institutions scolaires publiques au Québec : Étude sur les expériences des mères d'origine maghrébine avec la communauté éducative de leurs enfants en contexte de loi sur la laïcité de l'État*. [mémoire, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/26225/Zayani_Hana_2021_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Zelt, J. (2022). *Costs and Benefits of Assigning Homework in the Middle School Mathematics Classroom* [thèse de doctorat, San Diego State University]. SDSU. <https://digitallibrary.sdsu.edu/islandora/object/sdsu%3A152836>
- Zouggari, A. (2019). *Analyse des facteurs de l'anxiété vécue par les élèves en milieu scolaire* [Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa]. uO Research. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/38777/3/Zouggari%2c%20Adnane_2019_m%2c%20a9moire.pdf



UNIVERSITÉ
LAVAL