




Association des étudiantes et étudiants  
aux cycles supérieurs en éducation

**Éducatif présent!**  
**5eme édition**

# Recherches & Retombées



Audrey.Bastien.Concept 

Actes de colloque







---

ACSE	
<b>Texte de Présentation</b> .....	6
Cécile Mathou et Solen Poirier	
<b>Les changements apportés au régime pédagogique québécois: un regard sociologique</b> .....	8
Judith Bealieu	
<b>Première mise à l'essai des manuels scolaires adaptés</b> .....	16
Farzin Gazerani	
<b>Enseignement du vocabulaire en français L2 à travers des activités de lecture</b> .....	22
Monique Lethiecq	
<b>Accompagnement de l'élève et réussite au sein de l'école : une étude de cas</b> .....	28
Amel Chamakh	
<b>La gestion des émotions chez les directeurs d'école</b> .....	34
Gabriel Dumouchel	
<b>De l'importance de la présence numérique de l'étudiant-chercheur en éducation</b> .....	42
Claudia Marcil	
<b>Améliorer la maîtrise du français écrit au collégial par l'enseignement de stratégies</b> .....	48
Ibrahim Sballil	
<b>Le leadership de justice sociale des directions d'école de milieu défavorisé de Montréal</b> .....	56
Sophie Rodrigue	
<b>Étude de cas multiples sur la justice sociale en éducation</b> .....	66

---





---

Association des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs en éducation de la Faculté de l'éducation  
de l'Université de Montréal

C'est avec plaisir que nous vous présentons les actes du colloque *Éducatif présent! Recherches et retombées*.

Ce colloque étudiant, qui a eu lieu le 20 mars 2013, avait pour objectif d'offrir un espace de rayonnement et d'échange pour les étudiants en recherche de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ces actes de colloques offrent aux étudiants ayant participé au colloque un nouveau moyen de partager le fruit de leurs recherches.

Bonne lecture!

Le comité d'organisation

Andrée Boily, Agnès Costerg, Jessica Leblanc, Aziz Saidi et Ibrahim Sballil



---

Cécile Mathou et Solen Poirier

Département en Éducation compare et fondements de l'éducation

Récipiendaire du Prix du public pour une présentation affichée

### **Résumé**

*L'objectif du présent article est de présenter les résultats d'une recherche exploratoire portant sur les modifications introduites au Régime pédagogique en juin 2010 qui ont mené à l'implantation d'un bulletin unique au Québec. Nous souhaitons montrer comment une analyse fondée sur un des apports théoriques majeurs de la sociologie du curriculum (Bernstein, 1997) permet de jeter un éclairage nouveau sur une décision qui a amené des changements importants à la politique curriculaire poursuivie depuis 2000.*

### **Problématique**

En juin 2010, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) annonçait sa volonté d'introduire des modifications au régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire québécois. Le Régime pédagogique détermine les modalités d'application de la Loi sur l'instruction publique, c'est-à-dire le cadre organisationnel des services éducatifs et les règles régissant la sanction des études. Le projet de règlement publié en juin 2010 a fortement mobilisé les acteurs du secteur éducatif lors de la phase de consultation. Les changements proposés concernaient notamment l'implantation d'un bulletin national unique, mais modifiaient aussi la nature des savoirs enseignés et évalués. Les interprétations de ces modifications divergent: aménagements nécessaires à la réforme du « Renouveau pédagogique », amorce d'une « réforme de la réforme » (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2010), aveu d'échec du ministère face aux difficultés d'implantation, mouvement de repli, ou même « retour en arrière » (Cerqua et Gauthier, 2010). Dans le contexte d'un débat très idéologique entre partisans et opposants de la réforme, où les chercheurs eux-mêmes sont parfois partie prenante dans des luttes entre écoles et « paradigmes », entre « croyants et non-croyants » (Crahay et Forget, 2006, p. 76), nous souhaitons montrer comment une analyse fondée sur un des apports théoriques majeurs de la sociologie du curriculum (Bernstein, 1997) permet de jeter un éclairage nouveau sur une décision qui a amené des changements importants à la politique curriculaire poursuivie depuis 2000.

### **Questions de recherche et objectifs**

La recherche qui fait l'objet du présent article s'est attachée à analyser ces changements à partir de deux interrogations, portant sur: 1) le « modèle » pédagogique (« visible » ou « invisible ») favorisé, en mobilisant le cadre d'analyse de Bernstein (1997); 2) le positionnement stratégique des acteurs du milieu éducatif vis-à-vis de ces changements en termes de « coalition » (Sabatier, 1998).

Les objectifs de recherche était notamment de comprendre quels acteurs ont soutenu ces changements, et quelles sont les coalitions d'acteurs que le MELS a tenté de favoriser (ou non) à travers ces nouvelles orientations pédagogiques.  
Cadre théorique



Notre recherche est fondée sur une analyse des changements apportés au Régime pédagogique (qui s'inscrit plus largement dans la politique curriculaire du MELS) d'un point de vue sociologique. Le modèle d'analyse des curriculums de Bernstein (1997) permet de construire un langage de description des discours et des modèles pédagogiques (Mangez, 2008) et ainsi de se distancier de la grille de lecture utilisée par les acteurs eux-mêmes, contrairement à d'autres modèles utilisés en sciences de l'éducation. En effet, une distinction en termes de « paradigme de l'enseignement/paradigme de l'apprentissage » par exemple (Durand & Chouinard, 2006) est en partie basée sur les travaux de chercheurs qui ont eux-mêmes été impliqués dans la réforme et dont les concepts ont été utilisés par le MELS. Cette distinction produit un classement qui n'est pas neutre, mais au contraire disqualifie symboliquement le paradigme d'enseignement comme assimilation passive de connaissances par les élèves. Utiliser une telle grille de lecture reviendrait à analyser les changements de Régime pédagogique à travers le « filtre » cognitif et normatif des acteurs participants à l'élaboration de ces politiques, rendant ainsi la « distinction entre discours indigène et analyse du chercheur » délicate (Pons, 2010, p. 18). Ceci est d'autant plus important dans le contexte Québécois où le débat entre les tenants et les opposants de la réforme du curriculum mise en œuvre depuis 2000 rend la construction de la réforme en « objet scientifique » problématique, alors que les registres scientifiques et politiques s'entremêlent sans cesse (Draelants, 2011).

La sociologie du curriculum définit le curriculum comme objet « socialement construit » (Forquin, 2008, p. 9) : il s'agit de mettre à jour le processus permanent d'institutionnalisation dans lequel se traduisent des mobilisations des ressources, des confrontations d'intérêts, des conflits de valeur, des enjeux de pouvoir. L'analyse procède d'un double mouvement : le curriculum que l'on veut analyser « de l'intérieur » (à partir des savoirs dont il est porteur) aussi bien que « de l'extérieur » comme résultant de rapports sociaux, exprimant des tensions entre différents groupes au sein de la société (Forquin, 2008, p. 7).

L'analyse de Bernstein met en lumière les enjeux sociaux de la sélection, de l'organisation, de la légitimation, de la distribution des savoirs. Elle est considérée comme « un des apports théoriques les plus profonds et les plus originaux à la sociologie du curriculum » (Forquin, 2008, p. 61). Bernstein identifie trois dimensions constitutives pour l'étude des discours et des pratiques pédagogiques : les critères d'évaluation des apprentissages, le cadrage de l'interaction pédagogique, la classification des contenus d'enseignement. Ces dimensions permettent de construire deux modèles pédagogiques : un modèle « visible » (classification nette des contenus, cadrage fortement codifié, évaluations d'apprentissages découpés, par rapport à des niveaux prédéfinis) et modèle « invisible » (classification lâche, cadrage faible, critères d'évaluation implicites). Ces dimensions sont décrites succinctement dans le Tableau 1.

Tableau 1. Caractérisation des modèles pédagogiques « visibles » et « invisibles »

## Méthodologie

Notre analyse s'est appuyée sur une analyse de contenu des textes règlementaires modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : le Régime pédagogique en vigueur avant le projet de règlement (juin 2010), le Régime pédagogique proposé par le projet de règlement, et enfin

---

la version finale du Régime pédagogique finalement adoptée par décret en septembre 2010 (encore en vigueur à ce jour). D'autre part nous avons analysé un échantillon d'avis et mémoires produits lors de la consultation portant sur l'adoption du règlement (neuf acteurs professionnels couvrant les différents types d'organisations et institutions du milieu éducatif québécois, et le Conseil Supérieur de l'Éducation), ainsi qu'une revue de presse des articles portant sur le Régime pédagogique entre 2009 et 2010.

### Résultats

Les résultats de notre analyse montrent que les changements apportés au Régime pédagogique tendent clairement vers une norme pédagogique caractérisant le modèle « visible ». Au niveau de la classification des savoirs, les modifications sont caractérisées par la réaffirmation des savoirs scolaires, plus nettement codifiés (ajout de la notion de « connaissances » « compétences disciplinaires » dans la définition de ce qui sera acquis par l'élève et évalué. Elle va de pair avec la mise en retrait de savoirs plus intégrés, et de savoirs qui relèvent du non-scolaire (suppression de la notion de « compétences transversales »).

Par ailleurs les changements introduisent une plus grande explicitation et standardisation des critères d'évaluation : Standardisation des informations transmises aux parents au regard des normes et modalités d'évaluation.

Standardisation du contenu et format du bulletin : résultat disciplinaire par matière (en %), cadres d'évaluation redéfinissant les critères d'évaluation, fixation d'un seuil de réussite;

Résultats finaux annualisés et basés sur une logique cumulative, introduisant un plus grand séquençage des apprentissages : suppression du bilan des apprentissages (remplacé par un bulletin final), pondération des notes obtenues au fil des étapes, et perte d'importance des cycles;

### **Durée, pondération et nombre d'étapes d'évaluation standardisés.**

Ces changements marquent donc une rupture par rapport au Renouveau pédagogique implanté au Québec à partir de 2000 dont les traits les plus significatifs (cycles d'apprentissage, approche par compétences, notamment compétences transversales) étaient proches du modèle invisible.

Au niveau du positionnement stratégique des acteurs du milieu éducatif vis-à-vis de ces changements, trois « coalitions » d'acteurs ont pu être identifiées à l'issue de notre analyse. Les acteurs ont été placés selon deux axes qui recoupent les enjeux principaux sur lesquels ils s'expriment en lien avec le nouveau Régime pédagogique.

Dimension « classification des savoirs » (nature des savoirs enseignés et évalués, organisation des contenus d'enseignement, par exemple en cycle, découpage des apprentissages plus ou moins rigides) ;

Dimension « critères d'évaluation » (périodicité, contenu et format du bulletin unique, normes et modalités d'évaluation).

Le schéma ci-dessous présente de façon simplifiée leur positionnement sur ces deux axes (il s'agit d'appréciations de natures qualitatives). En haut à droite du cadran se trouvent les acteurs les plus proches du modèle pédagogique invisible. Des acteurs positionnés en bas à gauche soutiennent des conceptions proches du modèle visible.

Figure 1. Positions des principaux acteurs du milieu de l'éducation par rapport aux changements proposés dans le régime pédagogique.

Une majorité d'acteurs se positionnent globalement contre ces modifications, car elles remettraient en cause les fondements du Nouveau pédagogique, et sont en contradiction avec le programme actuel. Ces acteurs expriment des prises de position qui tendent plutôt vers un modèle pédagogique invisible. Ils s'inquiètent du « retour » de pratiques qui caractérisent un modèle pédagogique visible, et qui étaient en vigueur avant la réforme. Ce discours est principalement porté par les acteurs des commissions scolaires qui s'opposent de façon virulente au projet de règlement. Leurs arguments sont généralement alignés avec ceux présentés par le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE). La Fédération des directions d'école (FQDE) exprime ses craintes d'un retour au paradigme de l'enseignement et de la « mort de la réforme » (Fédération québécoise des directions d'établissements d'enseignement, 2010).

La Fédération des comités de parents (FCPQ) occupe une position unique, en accord avec certains éléments du règlement, mais plus mitigée voir en opposition aux changements proposés qui vont au-delà de l'instauration d'un « outil de communication » uniforme. Les parents sont clairement en faveur de la standardisation des informations communiquées, l'explicitation des critères d'évaluations, la transparence, le droit à l'information sur l'évaluation de leur enfant. Le bulletin scolaire est l'outil de première ligne pour faire le suivi du cheminement scolaire de leurs enfants, il relève de l'imputabilité de l'école vis-à-vis des parents. Cependant à aucun moment ils ne souhaitent remettre en cause les principes pédagogiques qui fondent le Nouveau pédagogique (bilan des apprentissages, notion de cycle, cheminement d'apprentissage, centration sur les compétences et développement de compétences transversales). Surtout, ils rappellent « que les présentes propositions de modifications, au départ, ne faisaient l'objet d'aucun besoin de notre part » (Fédération des comités de parents, 2010, p.1).

Enfin, une troisième « coalition » rassemble les deux syndicats enseignants qui se rejoignent dans leur positionnement « anti-réforme ». Bien que la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) semble plus partagée sur certains aspects du projet de règlement (notamment dû au risque d'érosion de l'autonomie des enseignants, avec l'imposition des « notes » chiffrées), ils en reconnaissent les avancées allant dans le sens d'une « réforme de la réforme » (recherche de transparence, remise en cause des aspects clés de la réforme tels que l'évaluation des compétences, le bilan en fin de cycle). Les propositions faites par la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) à travers leur plateforme pédagogique vont dans le sens de la majorité des changements proposés par le MELS, et même plus loin.

## Conclusion

Notre analyse a montré que le nouveau Régime pédagogique instauré en 2010, parce qu'il renforce les classifications « traditionnelles » des savoirs, le découpage et le séquençage des apprentissages, l'explicitation des critères, et normes d'évaluation, privilégiant les classements et le positionnement des enfants relativement à des niveaux d'apprentissage

prédéfinis, marque un déplacement vers le pôle pédagogique visible, alors que la réforme du curriculum adoptée en 2000 privilégiait un modèle de pédagogie « invisible ».

Par ailleurs, les changements apportés vont ainsi plus loin que la simplification et clarification de l' « outil de communication » que représente le bulletin (ce que le MELS annonçait au printemps 2010). Le nouveau Régime semble finalement créer un modèle hybride combinant des éléments parfois contradictoires (on continue par exemple à évaluer des compétences, par définition « développementales », mais en utilisant un cumul mathématique de pondération) relevant de modèles pédagogiques distincts.

Au niveau des acteurs qui ont soutenu ces changements, et des coalitions d'acteurs que le MELS a tenté de favoriser (ou non) à travers ces nouvelles orientations pédagogiques, notre analyse a mis en évidence que l'adoption du nouveau Régime s'est faite en allant à l'encontre des positions exprimées par la majorité des acteurs y compris le CSE. Par ailleurs ces changements n'émanaient pas directement d'une demande de la Fédération des parents qui ne souhaitait à aucun moment la remise en cause d'éléments fondamentaux du Renouveau pédagogique. Les changements adoptés sont plus proches des demandes des syndicats enseignants.

Au final, ce nouveau Régime ne pouvait pleinement satisfaire aucun acteur, même les acteurs les plus « proches » du MELS (selon notre schéma du positionnement stratégique des acteurs) : les syndicats enseignants attendaient en effet des changements allant encore plus loin dans la « réforme de la réforme » (tel que la suppression de l'évaluation de compétences, la suppression des cycles). Paradoxalement, ils seront très déçus par le bulletin final qui ne va pas assez loin selon eux dans le sens d'un recentrage sur les connaissances, de la remise en cause de l'évaluation des compétences, et de la création de cadres standardisés pour la constitution des résultats des élèves.

Par rapport à la position prise par les syndicats enseignants, un élément d'explication pour comprendre leur réticence vis-à-vis d'orientations pédagogiques qui relèvent du modèle invisible nous est fourni par Forquin (2008) : l'atténuation des compartimentations et l'assouplissement des rôles peuvent supposer « un haut niveau de cohésion et une forte exigence de consensus idéologique au sein des équipes pédagogiques » (p. 82).

Ces « contraintes » sont aussi relevées par le CSE dans son analyse du Renouveau pédagogique : les compétences transversales relèvent d'une responsabilité partagée et exigent un effort de concertation et de collaboration entre les divers intervenants qui en sont collectivement responsables, l'approche par cycles elle-même repose sur le travail d'équipe qui nécessite une réorganisation du travail collectif (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Par ailleurs, on peut aussi faire l'hypothèse que des formes d'évaluation relevant d'un modèle visible apparaissent aux yeux des enseignants plus faciles à « légitimer » vis-à-vis des parents. D'où peut-être une réticence vis-à-vis de l'évaluation des compétences reposant sur le jugement professionnel et qui renvoie à la dimension subjective de toute évaluation : on lui préfère alors les évaluations chiffrées, perçues comme plus « objectives » (Morrissette & Legendre, 2012).

Cependant, des recherches supplémentaires seraient nécessaires pour investiguer plus en détail les circonstances de ce changement de politique curriculaire et ses jeux d'acteurs (par exemple à travers des entretiens approfondis avec des acteurs politiques, des recherches documentaires plus complètes). Une analyse de l'implantation permettrait

---

## Bibliographie

- Bernstein, B. (1997). Class and Pedagogies: Visible and Invisible. Dans A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wels (dir.), *Education: Culture, economy, and society* (pp. 59-79). Oxford: Oxford University Press.
- Cerqua, A., & Gauthier, C. (2010). En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (pp. 21-50). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Crahay, M., & Forget, A. (2006). Changements curriculaires: quelle est l'influence de l'économique et du politique? Dans F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 63-84). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves - *Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Draelants, H. (2011). Comptes rendus. *Education et sociétés*, 28(2), 165-184.
- Durand, M.J., & Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal: Hurtubise HMH.
- Fédération autonome de l'enseignement. (2012). *Des apparences trompeuses*. Montréal, Québec: Fédération autonome de l'enseignement.
- Fédération des comités de parents du Québec. (2010). *Avis de la Fédération des comités de parents du Québec - Projet de règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, en ce qui a trait au bulletin et à l'évaluation*. Québec : Fédération des comités de parents du Québec.
- Fédération québécoise des directions d'établissements d'enseignement. (2010). *Avis présenté à madame la ministre Michelle Courchesne ministre de l'Éducation, du loisir et du sport - projet de règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement du primaire et de l'enseignement secondaire (évaluation et bulletin)*. Québec: Fédération québécoise des directions d'établissements d'enseignement.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2010). *Mémoire présenté par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) sur le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire portant principalement sur l'évaluation des apprentissages*. Québec : Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ).



Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Rennes: PUR.

Mangez, É. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement: une sociologie du curriculum*. Paris : Presses universitaires de France.

Morrisette, J., & Legendre, M.F. (2012). L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132.

Pons, X. (2010). *Évaluer l'action éducative : des professionnels en concurrence*. Paris : Presses universitaires de France.

Sabatier, P.A. (1998). The advocacy coalition framework: revisions and relevance for Europe. *Journal of European public policy*, 5(1), 98-130.





---

Judith Beaulieu  
Département de psychopédagogie et d'andragogie

### **Résumé**

*Plus d'un élève sur dix de 8-9 ans a un retard en lecture (Giasson, 2011). Nous n'avons pas trouvé de manuel scolaire adapté aux besoins de l'élève qui en 3e année a cumulé deux années de retard en lecture. C'est pourquoi, le Groupe DÉFI Accessibilité a conçu les manuels scolaires adaptés. Ils sont à première vue identiques à la version originale, mais les textes sont simplifiés. L'analyse de la valeur pédagogique est la méthode de conception de ce produit. Cet article présente les résultats de la première mise à l'essai des manuels scolaires adaptés pendant 6 mois auprès de 32 élèves qui ont deux ans de retard en lecture accompagnés par 4 enseignantes. Plus précisément, il s'agit d'analyser l'apprentissage de la lecture, la motivation et la situation d'inclusion des élèves.*

### **Introduction**

L'obligation d'accommodement est prônée par la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées. L'intégration à la société des personnes qui sont handicapées est le principal objectif de cette loi. La Charte canadienne des droits et libertés va aussi dans ce sens. Nul ne doit être discriminé sur son handicap ou sur le moyen pris pour pallier ce handicap. La discrimination sur le moyen d'y pallier est évidente dans le cas d'un handicap physique. Par exemple, un propriétaire de magasin qui refuse d'installer des rampes d'accès discrimine le moyen pour pallier le handicap de l'individu qui ne peut pas monter des escaliers. Puisque le handicap d'ordre cognitif n'est pas aussi visible, la discrimination du moyen pour pallier le handicap est moins évidente. Remettre un texte identique à l'ensemble des élèves d'une classe, y compris à celui qui a cumulé deux ans de retard en lecture, restreindre son accès à du matériel adapté, serait une discrimination envers l'élève qui a besoin de ce moyen pour pallier ses difficultés.

Qu'un élève qui a de grandes difficultés ait un moyen pour pallier son handicap va dans le sens de l'orientation générale de la Politique de l'adaptation scolaire qui accepte que la réussite éducative des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage se traduise différemment. La politique spécifie que, pour y arriver, il faut adapter les services. C'est dans cette idée que les manuels scolaires adaptés ont été conçus par le Groupe DÉFI Accessibilité. Il s'agit de manuels en tous points identiques aux manuels originaux, mais au texte simplifié pour faciliter la lecture à l'élève qui a cumulé deux années de retard en 3e année du primaire.

Ce texte présente une brève la problématique, les objectifs, la méthodologie et les résultats de cette recherche.



---

## **Problématique**

Il semble que les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage mettent plus de temps à acquérir les apprentissages de base en lecture (Connell, 1994; Ministère de l'éducation du Québec, 1976; Pierre, 2003). Certains auteurs pointent ces difficultés d'apprentissage de la lecture comme cause directe de l'abandon scolaire (Royer, Moisan, Saint-Laurent, Giasson, & Boisclair, 1992), ce qui est peu surprenant vu la persistance de celles-ci. En effet, 90 % des élèves, qui ont des difficultés en lecture lors de leur première année, en auront aussi tout au long de leur primaire (McGill-Franzen, 1991).

La situation des élèves qui ne savent pas lire en 3<sup>e</sup> année du primaire est préoccupante, puisque le Programme de l'école québécoise prévoit qu'à ce point ils lisent pour apprendre (Ministère de l'éducation des loisirs et du sport, 2001). Leurs enseignants, leurs parents ainsi que les orthopédagogues sont démunis. Ces élèves n'ont pas les habiletés de lecture nécessaires pour acquérir les apprentissages au Programme, leurs manuels scolaires ne sont pas conçus pour eux et leur retard scolaire augmente. Les enseignants voulant utiliser un manuel scolaire se retrouvent devant un dilemme : utiliser un manuel scolaire de 3<sup>e</sup> année aux thèmes qui correspondent aux intérêts de l'élève en grande difficulté, mais le plaçant en situation d'échec ou utiliser un manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année aux thèmes qui ne correspondent pas aux intérêts de cet élève, qui l'infantilise, mais qui favorise la réussite scolaire. Puisqu'aucune de ces solutions ne semblent être la solution idéale, les enseignants adaptent les textes proposés à leurs élèves en difficulté. L'adaptation de matériel pour les élèves HDAA est souvent une lourde charge supportée par les enseignants, cette charge est pointée par plusieurs comme premier obstacle à l'inclusion scolaire (Rousseau & Bélanger, 2004).

Le Groupe DÉFI Accessibilité (FQRSC-Équipe, 2010-2014) a conçu un cahier des charges fonctionnel (CdCF) regroupant les fonctions que des manuels scolaires adaptés doivent remplir pour répondre aux besoins de leurs utilisateurs (élèves, enseignants et parents). Nous, l'étudiante-chercheuse, menant cette recherche, est membre du Groupe DÉFI Accessibilité (GDA)<sup>1</sup>, en partenariat avec les Éditions du renouveau pédagogique inc. (ERPI), avons travaillé à la conception de manuels scolaires adaptés (FQRSC, 2010). Ces manuels scolaires adaptés sont à première vue identiques à la version originale : même page couverture, mêmes thèmes et mêmes illustrations aux mêmes pages, mais les textes sont simplifiés. Les manuels scolaires adaptés sont destinés à des élèves de 3<sup>e</sup> année intégrés en classe régulière et qui ont cumulé deux années de retard en lecture, quelle qu'en soit la raison : troubles d'apprentissage, incapacités intellectuelles, maîtrise insuffisante de la langue, etc. La simplification suit des règles systématiques et porte autant sur la lisibilité du texte que sur son intelligibilité (Duquette, Rocque, Langevin, Beaulieu, & Chalghoumi, à paraître).

## **Question de recherche**

Quels sont les premiers impacts des manuels scolaires adaptés?

## Objectifs

Cette recherche a pour objectif d'évaluer de façon quantitative et qualitative les premiers impacts des manuels scolaires adaptés en:

1. comparant les manuels scolaires adaptés à leur cahier des charges fonctionnel (apprentissage de la lecture par l'élève, motivation de l'élève, situation d'inclusion de l'élève, sentiment de compétence de l'enseignant),

## Méthodologie

Le cadre méthodologique de cette recherche est l'analyse de la valeur (AV) qui est une méthode systématique de conception de produits, procédés ou services (Legendre, 2005; Petitdemange, 1985; Rocque, Langevin, & Riopel, 1998). Avec cette méthode, il est possible d'évaluer le prototype 1.0 des manuels scolaires adaptés et non pas uniquement les progrès en lecture des élèves.

L'analyse de la valeur se divise en trois phases qui sont décrites ici.

Phase I-Préconception : Il s'agit d'une phase présente dans toute recherche scientifique. Elle a comme but premier de définir le problème et d'identifier les besoins des utilisateurs (Petitdemange, 1985; Rocque et al., 1998).

Phase II-Analyse fonctionnelle : Au cœur de l'AVP, il y a le concept de fonction. Une fonction est le rôle caractéristique d'un produit, d'un service, d'un procédé ou d'un système au regard des besoins de ses utilisateurs. Il est possible de transformer l'ensemble des besoins en fonctions (Petitdemange, 1985). En d'autres termes, une fonction indique ce que fait le prototype de programme pour répondre aux besoins de ses utilisateurs. Les besoins identifiés à la phase I peuvent être transposés en fonctions.

Au cours de la deuxième phase de l'AV, plusieurs techniques d'analyse fonctionnelle sont utilisées afin d'identifier toutes les fonctions potentielles du futur prototype de programme (Petitdemange, 1985; Rocque et al., 1998). De nombreuses techniques de tri peuvent être employées pour identifier, parmi les fonctions potentielles, celles qui sont retenues pour le cahier des charges fonctionnel (CdCF). Le regroupement des fonctions est appelé CdCF.

Le CdCF a principalement deux rôles dans le développement du prototype de programme. Il sert de prescription, puisqu'il indique à l'équipe de conception les fonctions que le futur prototype doit remplir. Il est ensuite normatif au moment des mises à l'essai, puisqu'il sert de référence pour vérifier si le prototype remplit les fonctions prévues pour satisfaire les besoins de ses utilisateurs. Cet outil construit, il est temps de concevoir le prototype.

---

Phase III-conception : La troisième phase débute par une recherche de solutions par l'équipe de conception pour chaque fonction du CdCF, à l'aide du cadre de référence précédemment établi et de techniques de créativité, dans le but de créer un prototype initial (Legendre, 2005; Petitdemange, 1985; Rocque et al., 1998). Les manuels scolaires adaptés ont été conçus en suivant ces phases. S'en suit des mises à l'essai, ce qui concerne particulièrement cette recherche.

À l'hiver 2012, les manuels scolaires adaptés ont été mis à l'essai dans deux classes régulières et deux classes spéciales, sur 6 mois (janvier à mai 2012). 32 élèves les ont utilisés, six sont dyslexiques, quatre ont une connaissance insuffisante de la langue française, un a un trouble envahissant du développement et 21 ont des incapacités intellectuelles légères. Une première collecte de données (novembre 2011) a eu lieu avant la mise à l'essai et une dernière après (juin 2012). Les quatre enseignantes ont répondu à un questionnaire lors de la première collecte et une entrevue lors de la seconde. Le questionnaire permet de recueillir des opinions et son mode de réponse pareil pour tout l'échantillon facilite la comparaison. Dans le cas de cette recherche, il s'agit d'un questionnaire auto-administré. Via la messagerie électronique, les quatre enseignantes ont reçu le questionnaire. En juin 2012, les quatre enseignantes ont également participé à une entrevue semi-dirigée ayant pour sujet ces mêmes fonctions. L'entrevue vise à accumuler plus de détails sur les perceptions des enseignants.

En amont de cette collecte de données, nous avons remis une lettre d'autorisation aux parents et aux enseignants des élèves alors futurs utilisateurs des manuels scolaires adaptés (novembre 2011). Dans cette lettre : la procédure de codification des données a été mentionnée. Cette dernière assure l'anonymat des enseignants, des parents et des élèves et la possibilité de retrait à n'importe quel moment par simple avis. Les données sont conservées sous clé et ne sont accessibles qu'aux chercheurs du Groupe DÉFI Accessibilité.

## **Résultats**

En entrevue, les quatre enseignantes ont spécifié que les manuels scolaires adaptés favorisent la progression de l'élève dans ses apprentissages de la lecture du français. La trousse K-ABC (Kaufman & FKaufman, 2003) a permis de déterminer que les élèves ont fait en moyenne des progrès en décodage équivalant à six mois sur une période de six mois de mise à l'essai. Il s'agit d'un bond très important pour des enfants qui ont en moyenne cumulé 24 mois de retard en décodage en 24 mois de présence à l'école. Dans un autre ordre d'idées, le retard en compréhension de texte a continué à se creuser de six mois en six mois d'utilisation. Ce n'est pas surprenant, puisque les progrès en compréhension arrivent généralement après ceux en décodage (Giasson, 2011). Une étude subséquente, sur une plus longue période, permettra de rendre compte de l'évolution de la compréhension en lecture.

Puis, les enseignantes ont dit que les manuels scolaires adaptés amplifient la motivation des élèves et modifient leur attitude au regard de la lecture. Les élèves accordaient une plus grande valeur à la tâche, se sentaient plus compétents et voulaient lire. Leurs dires ont été corroborés par les résultats du test sur la motivation (Bouffard, Brodeur, & Vezeau, 2005) auprès des élèves. Dans une recherche ultérieure, il serait intéressant de voir si cette augmentation de la motivation est due entièrement au facteur de nouveauté ou reste stable au fil du temps.



Finalement, les enseignants ont alloué moins de temps pour la planification de la différenciation pédagogique, pour un plus grand apprentissage de la lecture, une hausse de la motivation et une hausse du temps d'inclusion, en utilisant les manuels scolaires adaptés, comparativement à l'utilisation d'un matériel artisanal (construit par l'enseignant).

### **Conclusion**

En conclusion, les manuels scolaires adaptés en texte simplifié ont eu des impacts positifs sur l'apprentissage du décodage, l'augmentation de la motivation et la baisse du temps de planification. Il importe, dans des études qui précéderont cette recherche, que les manuels scolaires soient utilisés par un plus grand nombre d'élèves afin de permettre une généralisation des résultats. Devant ces retombés, il est aussi possible de penser que des manuels scolaires adaptés devraient être conçus dans d'autres disciplines scolaires. Afin de répondre aux besoins de tous les élèves HDAA et non HDAA, il faut tendre vers l'équité en éducation et développer des moyens pour répondre aux besoins de chacun.



---

## Bibliographie

- Bouffard, T., Brodeur, M., & Vezeau, C. (2005). Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire. *Rapport de recherche*. Québec: Fonds Québécois de Recherche pour la société et la culture (FQRSC).
- Connell, R. W. (1994). Poverty and Education. *Harvard Educational Review*, 64(2), 125-150.
- Duquette, M., Rocque, S., Langevin, L., Beaulieu, J., & Chalghoumi, H. (à paraître). *inconnu*.
- Kaufman, A., & Kaufman, N. (2003). *Assessment Battery for Children*. Circle Pines : American Guidance Service.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- McGill-Franzen, A. (1991). The Gridlock of Low Reading Achievement: Perspectives on Practice and Policy. *Remedial and special education*, 12(3), 20-30.
- Ministère de l'éducation des loisirs et du sport. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1976). L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Québec: Comité provincial de l'enfance inadaptée: rapport COPEX.
- Petitdemange, C. (1985). *La maîtrise de la valeur. Conception, développement, qualité et compétitivité d'un produit*. Paris: Afnor.
- Pierre, R. (2003). L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 3-35.
- Rocque, S., Langevin, J., & Riopel, D. (1998). L'analyse de la valeur pédagogique au Canada: méthodologie de développement de produits pédagogiques. *La valeur des produits, procédés ou services*, 76, 6-10.
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Royer, É., Moisan, S., Saint-Laurent, L., Giasson, J., & Boisclair, A. (1992). Les fruits de la recherche. Abandon scolaire: causes et remèdes. *Vie pédagogique*, 80, 14-18.

<sup>1</sup> Le GDA est une équipe de recherche en partenariat soutenu par le FQRSC. Ce projet a été rendu possible grâce à l'appui du Fonds Émilie-Bordeleau. Nous tenons aussi à remercier les Éditions du renouveau pédagogique Inc. pour leur collaboration et leur contribution.

---

Farzin Gazerani

Étudiant au Département didactique

### **Résumé:**

*La recherche dans le domaine du vocabulaire s'interroge depuis des années sur des approches qui pourraient bonifier l'apprentissage du vocabulaire en langue seconde. Certains considèrent que l'apprentissage du vocabulaire se produit de façon incidente pendant l'exposition à la langue, alors que d'autres préconisent une approche d'enseignement direct du vocabulaire. Ce texte vise à étudier l'impact des activités de lecture, centrée sur le sens du texte, sur l'apprentissage du vocabulaire et l'effet que des activités d'apprentissage intentionnel, provenant des approches centrées sur la forme, peuvent avoir sur l'acquisition du vocabulaire.*

### **Introduction**

En didactique des langues, la recherche sur l'acquisition du vocabulaire a apporté au cours des 20 dernières années de nombreuses clarifications à propos des enjeux et de l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire (Nation, 2001). Cependant, le débat autour de certaines questions empiriques telles que les bénéfices de l'apprentissage incident (sans effort délibéré de la part de l'apprenant) à travers des activités de lecture et de l'apprentissage intentionnel, est loin d'être terminé. Plusieurs études ont montré les effets que la lecture extensive peut avoir sur le développement du vocabulaire des apprenants (Pigada & Schmitt, 2006). Souvent, ces mêmes travaux reconnaissent que l'acquisition incidente à travers la lecture est un processus lent et propice aux erreurs conduisant à un gain limité du vocabulaire (Laufer, 2005). Laufer (2005) précise qu'il faut combiner la lecture avec des activités favorisant le traitement explicite et l'apprentissage du nouveau vocabulaire, mais cette hypothèse n'a pas été largement testée et validée. Cette recherche a donc pour objectif d'étudier l'effet de la lecture des textes littéraires sur l'acquisition d'un vocabulaire spécifique (vocabulaire ciblé durant l'intervention expérimentale) et de mesurer à quel point les activités de l'apprentissage intentionnel du vocabulaire bonifient l'apprentissage du vocabulaire.

### **Revue de la recherche**

Dans une perspective théorique de l'apprentissage de la langue seconde (L2), deux visions s'opposent (Hulstijn, 2008 : certains considèrent que l'apprentissage de la langue signifie des années de l'apprentissage intentionnel impliquant l'effort délibéré de mémoriser des milliers de mots. De l'autre côté, certains croient qu'il faut diminuer la charge de l'apprentissage intentionnel en impliquant des apprenants dans des activités communicatives telles que la lecture durant laquelle l'attention de l'apprenant est portée sur le sens du texte plutôt que sur la forme des éléments de la langue. Ce type d'activité favorise un apprentissage incident des mots et des structures de la langue (Hulstijn, 2008).

## Apprentissage incident

Certains chercheurs (voir Krashen, 1989) considèrent que l'apprentissage des mots se produit uniquement d'une manière incidente via l'exposition à la langue comme pendant la lecture extensive. Cette lecture qui a pour but ultime la compréhension du sens implique la lecture de grandes quantités de textes du niveau approprié (Nation, 2001). Krashen (1989) a fait valoir que l'acquisition du vocabulaire de façon incidente se fait par le biais de son hypothèse de l'intrant. Selon cette hypothèse, on apprend la langue d'une seule manière: comprendre des messages de la L2 en étant exposé à un intrant (la L2 à l'oral et à l'écrit) compréhensible qui est normalement un peu plus élaboré que l'interlangue (le niveau de connaissance de la langue) de l'apprenant. L'exposition à l'intrant riche et compréhensible permet une acquisition spontanée, surtout quand la communication est centrée sur le sens plutôt que la forme (Krashen, 1989). Certaines études, par exemple celle de Horst, Cobb et Meara (1998), ont trouvé une augmentation substantielle du vocabulaire à travers la lecture extensive. Pourtant, souvent les mêmes chercheurs reconnaissent les limites que pourrait présenter cet apprentissage incident. Selon Laufer (2005), l'intrant, particulièrement l'intrant de la lecture n'est pas la meilleure source de l'acquisition du vocabulaire en L2 et bien que l'intrant compréhensible soit d'une grande valeur, il est insuffisant. L'un des risques de l'apprentissage à partir de la lecture est que la richesse de l'information, procurée par le texte, peut se solder parfois par l'ignorance de l'apprenant du mot cible, car il n'a pas besoin de comprendre la signification du mot pour comprendre le texte (voir Pigada & Schmitt, 2006). L'hypothèse de l'intrant de Krashen (1989) soutient que l'acquisition ne se produit que lorsque l'attention de l'apprenant se concentre sur le sens global du texte. Pourtant, comme l'indiquent Huckin et Coady (1999), de nombreux théoriciens soutiennent que l'apprentissage du vocabulaire exige une attention à la fois au sens et à la forme.

Dans la présente recherche, nous entendons par l'attention à la forme du vocabulaire la prise en compte des propriétés de chaque mot de façon individuelle (la connexion entre la signification et la forme, son registre, etc.). En revanche, l'attention au sens du texte désigne la compréhension du message du texte sans accorder nécessairement d'attention à la signification de chacun des mots de façon individuelle.

Dans la prochaine partie, nous avançons deux arguments contre la suffisance de l'intrant. Tout d'abord, il est question des approches centrées sur la forme (FonF) et celles centrées sur les formes (FonFs) pour mettre l'accent sur l'importance de l'attention à la forme. En second lieu, par le biais de l'hypothèse de la charge d'implication dans le domaine du vocabulaire, l'importance de la charge cognitive et motivationnelle de la tâche d'apprentissage est mise en évidence.

## Approches centrées sur la forme et sur les formes

L'attention de l'apprenant à la forme est une variable cruciale dans l'apprentissage de la langue (Schmidt, 1993). Toutefois, dans l'acquisition du vocabulaire de façon incidente, l'attention de l'apprenant se concentre principalement sur le sens communicatif, pas sur la forme (Huckin & Coady, 1999). Schmidt (1993) fait remarquer qu'au moins un certain degré d'attention consciente est nécessaire pour que l'apprentissage puisse avoir lieu.

---

Dans le domaine du vocabulaire plus spécifiquement, Laufer (2006) présente une distinction en termes de l'enseignement centré sur la forme (FonF), et l'enseignement centré sur les formes (FonFs). Dans le FonF, le vocabulaire est considéré comme un intermédiaire dans un contexte communicatif; une communication dont l'objectif principal n'est pas de traiter directement les éléments lexicaux. Par contre, le FonFs aborde les mots comme les éléments de la langue dans un but non-communicatif (Laufer, 2006).

Pour mieux comprendre cette distinction, nous citons un exemple d'activités lexicales de FonF et FonFs de Laufer (2006). Les apprenants doivent comprendre dix mots inconnus pour optimiser la compréhension au moment de la lecture d'un texte. Dans ce cas, la recherche des mots dans un dictionnaire relève du FonF, car ces mots sont pris en charge dans le but d'accomplir une tâche communicative langagière. Cependant, les mêmes dix mots peuvent être présentés dans une liste avec leur traduction en langue maternelle (L1), avec des exercices de vocabulaire, par exemple, l'exercice de compléter des phrases lacunaires avec les dix mots. Dans cette tâche, le traitement des mots n'est pas lié à l'exécution d'une activité de communication langagière. Ici, les mots sont des objets d'étude et non les outils d'usage de la langue (Laufer, 2006).

L'analyse de la recherche montre de façon générale l'efficacité du FonF en comparaison avec l'apprentissage incident du vocabulaire (voir De La Fuente, 2002). De plus, la recherche affiche également un gain lexical assez considérable provenant du FonFs. Plusieurs études ont montré nettement une plus grande efficacité du FonFs en comparaison avec la lecture seule (voir Paribakht & Wesche, 1997). Pourtant, dans le domaine du vocabulaire, il n'y a pas beaucoup d'études comparant les approches du FonF avec celles du FonFs. Toutefois, Laufer (2005) a examiné ces deux approches et elle a trouvé que le FonFs est plus efficace que le FonF pour l'apprentissage du vocabulaire.

L'efficacité des approches d'enseignement du vocabulaire peut également être examinée en fonction de la charge cognitive et motivationnelle qu'elles peuvent exiger durant l'accomplissement d'une tâche.

### **Hypothèse de la charge d'implication**

Cette hypothèse, développée par Laufer et Hulstijn (2001), s'appuie sur la composante cognitive-motivationnelle de l'implication de l'apprenant lors de l'accomplissement d'une tâche et comporte trois notions fondamentales. La première notion, de caractère motivationnel est celle du besoin. Le besoin peut être fort si la motivation est intrinsèque et s'il provient de la part de l'apprenant. Il est modéré s'il est imposé par un agent externe, comme l'enseignant. La deuxième notion est celle de la recherche, un élément cognitif qui consiste à rechercher la signification d'un mot ou d'un concept inconnu en L2, en consultant un dictionnaire. L'évaluation, un autre élément cognitif, est la troisième notion de cette hypothèse. Elle consiste à vérifier l'adaptabilité d'un mot dans un contexte donné. L'évaluation est modérée si elle contrôle la reconnaissance de différences entre les mots ou entre plusieurs significations du même mot dans un contexte donné. Elle est forte si elle requiert une décision sur la combinaison des mots additionnels avec le nouveau mot dans une phrase originale.



Ces éléments s'attribuent des indices d'implication en fonction de leur présence et de leur degré d'implication. L'hypothèse de la charge d'implication suppose que plus grand est l'indice d'implication d'une tâche, plus forte est la rétention du mot.

De façon générale, la recherche montre que les tâches demandant plus de charges cognitive et motivationnelle de la part des apprenants se soldent par une meilleure rétention du vocabulaire cible. Chercher des mots dans le dictionnaire résulte en un meilleur apprentissage que fournir la signification des mots ou les rencontrer pendant la lecture (Luppescu & Day, 1993). L'écriture des phrases originales avec les mots qui requiert une forte évaluation se solde par un plus grand apprentissage (Hulstijn & Laufer, 2001).

Toutefois, les études récentes ont mis en cause la validité de cette hypothèse. Folse (2006) et Wong et Pyun (2012) ont obtenu des résultats empiriques réfutant en partie l'hypothèse de la charge d'implication. En fait, la tâche de l'écriture de phrase s'est avérée moins efficace que l'exposition répétée aux éléments lexicaux. En conséquence, la recherche montre une fois de plus la nécessité d'effectuer des études plus rigoureuses pour examiner la validité de cette hypothèse.

### **Conclusion**

Comme nous avons constaté, les études examinant l'apprentissage incident à travers des activités de lecture attestent en général, un gain lexical limité. De plus, la recherche montre que les tâches liées au FonF (étudier le vocabulaire dans un but communicatif) et au FonFs (étudier le vocabulaire dans un but non-communicatif) sont d'une plus grande efficacité pour l'apprentissage du vocabulaire en comparaison avec la lecture seule. Bien que quelques études fournissent des preuves empiriques de la supériorité du FonFs sur le FonF en termes d'impact sur l'apprentissage du vocabulaire, l'on note la rareté des études empiriques qui nous empêche de constater de différence significative entre le FonF et le FonFs. Les études portant sur l'hypothèse de la charge d'implication corroborent en grande partie les éléments de cette hypothèse. Toutefois, des études récentes ont mis en question le bien-fondé de cette hypothèse.

Malgré tous les efforts de la recherche, le cadre théorique de l'acquisition du vocabulaire a toujours besoin d'être étayé par des recherches empiriques pour répondre à certaines questions. De plus, étant donné que la majeure partie de la recherche dans le domaine du vocabulaire a étudié l'anglais comme la L2, la nécessité d'effectuer des recherches sur le français L2 ne fait aucun doute.

---

## Bibliographie

- De la Fuente, M.J. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary. The roles of input and output in the receptive and productive acquisition of words. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 81–112. Repéré à <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?FromPage=online&aid=106791>
- Folse, K. S. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, 40, 273–293. doi: 10.2307/40264523
- Horst, M., Cobb, T., & Meara, P. (1998). Beyond A Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 303–317. Repéré à <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl112horst.pdf>
- Huckin, T. & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 181–193. Repéré à <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=36629>
- Hulstijn, J. H., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51, 539–558. doi:10.1111/0023-8333.00164
- Hulstijn, J. H. (2008). Incidental and Intentional Learning. Dans C. J. Doughty & M. H. Long (dir.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 349–481). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73, 440–464. Repéré à <http://www.jstor.org/discover/10.2307/326879?uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102124268773>
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. Dans S.H. Foster-Cohen, M. Garcia-Mayo, & J. Cenoz (dir.), *Eurosla Yearbook Volume 5* (p. 233–250). Amsterdam: Benjamins.
- Laufer, B. (2006). Comparing focus on Form and Focus on FormS in second language vocabulary learning. *Canadian Modern Language Review*, 63, 149–166. doi : 10.1353/cml.2006.0047
- Laufer, B., & Hulstijn, J. H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1–26. doi: 10.1093/applin/ 22.1.1
- Lupescu, S., & Day, R. R. (1993). Reading, dictionaries, and vocabulary learning. *Language Learning*, 43, 263–287. doi: 10.1111/j.1467-1770.1992.tb00717.x



- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, Coll. Cambridge applied linguistics series.
- Paribakht, T., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary development. Dans J. Coady, & T. Huckin (dir.): *Second language vocabulary acquisition: A rational for pedagogy* (p. 174-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28. Repéré à <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2006/abstracts.html#pigada>
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. Dans G. Kasper & S. Blum-Kulka (dir.), *Interlanguage pragmatics* (p. 21-42). Oxford: Oxford University Press.
- Wong, W., & Pyun, D. (2012). The effects of sentence writing on second language French and Korean lexical retention. *The Canadian Modern Language Review*, 68(2), 164-189. doi: 10.1353/cml.2012.0009



---

Monique Lethiecq  
Département d'administration et fondements de l'éducation

Premier prix, présentation par affiche

### **Résumé**

*Le thème principal de notre thèse porte sur l'accompagnement de l'élève et la réussite chez les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans, issus de la formation générale des adultes du Québec (FGA). Présenter les différentes étapes de notre recherche et introduire quelques résultats préliminaires est le but de cette communication.*

*La réussite des jeunes au sein de l'école demeure un problème grave auquel il est important d'apporter des solutions justes et équitables. L'accompagnement de l'élève est une solution possible, mais tant pour les membres de la communauté scientifique que pour les praticiens son lien avec la réussite de l'élève se doit d'être plus clair.*

### **Cadre théorique**

Sur le plan théorique, le premier concept à l'étude est celui d'accompagnement, le second, est celui de socialisation, plus précisément, de socialisation scolaire selon l'approche de la sociologie de l'expérience sociale de François Dubet (1994). Cette théorie se situe dans un courant de « sociologie compréhensive » qui revisite la sociologie classique en accordant une plus grande place à l'individu comme sujet. Cette vision appartient au courant actionnaliste qui regarde la société sous un pôle de changement. La notion d'expérience sociale, puis scolaire, est utile dans le sens qu'elle permet de comprendre le processus de socialisation et par l'accompagnement de l'élève d'intervenir dans le processus lui-même (Deniger, 2009).

Aux fins de référence technique et scientifique, notre référentiel, du côté du concept d'accompagnement, sera en grande partie inspiré de trois grandes composantes. Premièrement, des éléments du cadre de référence provisoire du CSE (2004) qui propose trois dimensions essentielles à l'encadrement des élèves dans les écoles, ce sont les dimensions suivantes : pédagogique, personnel et social. Deuxièmement, des éléments de la classification des pratiques d'accompagnement que compose la « nébuleuse » de propositions de Paul (2002). Troisièmement, nous retenons la vision sociologique de Glasman (2001) au sujet de l'importance de développer des « prérequis culturels et comportementaux » estimés indispensables à la scolarité dont le lieu de construction ne doit pas se limiter à ce qui se passe à l'école, mais se comprendre dans la sphère sociale élargie.

Ce référentiel offre l'avantage d'être large et d'inclure une grande variété de pratiques d'accompagnement présentes dans les milieux d'éducation et à l'extérieur des murs de l'école. Il nous sera utile pour lancer notre construction empirique d'un concept d'accompagnement pour l'éducation, soutenir nos inclusions et exclusions et justifier notre méthodologie.

---

## Méthodologie

La méthodologie utilisée est mixte. Elle comporte une enquête par questionnaire (volet quantitatif) et une analyse thématique (volet qualitatif). Cette thèse est de nature descriptive et analytique. Elle permet, d'une part, de documenter les pratiques d'accompagnement de l'élève en FGA, tout proposant un modèle théorique, et d'autre part, d'explicitier les pratiques des enseignants des centres d'éducation des adultes (CÉA) du Québec. Les pratiques d'accompagnement retenues dans cette étude sont: le tutorat, le mentorat, le cybermentorat, l'entraide par les pairs, le counseling, le compagnonnage et les « autres pratiques ». La catégorie « autres pratiques » regroupe toute pratique différente des six (6) mentionnées et prédéfinies. En effet, il nous a semblé pertinent de demeurer ouvert à la présence ou à la manifestation d'autres pratiques d'accompagnement qui peuvent exister dans le milieu et qui n'auraient pas été documentées en tant que telle à ce jour.

Pour chacune de ces pratiques, et ce, dans leurs trois dimensions (d'ordre pédagogique, personnel et social), le questionnaire contient, d'une part, les caractéristiques des pratiques : genre de l'élève, l'âge de ce dernier, le service de formation déclaré de l'élève (son niveau de scolarité), la fréquentation scolaire de l'élève (en termes d'heures passées au centre de FGA), les dispensateurs des pratiques d'accompagnement, l'endroit où se déroule l'accompagnement, la fréquence moyenne des rencontres avec l'élève, la durée moyenne des rencontres avec l'élève, le type de rencontre (individuel ou de groupe) avec l'élève, et d'autre part, les objectifs poursuivis par ces pratiques.

Notre échantillon de base (n 318) est, dans son ensemble, identifié par onze variables. Ce bloc de variables est constitué des questions relatives à l'identification des répondants et des caractéristiques des centres ayant participé à l'enquête. Les répondants sont des membres du corps enseignant, du personnel de direction et des professionnels non enseignants (PNE) (incluant les membres des autres catégories de personnel associé). Les variables sont les suivantes : le nombre d'unités-centres de FGA, la région, la commission scolaire, le type de milieu : rural, semi-urbain ou urbain, la fonction du répondant, son ancienneté en FGA, la taille du centre en ETP, les services de formation offerts, le pourcentage de concentration de la diversité culturelle du centre, les catégories d'âge des élèves fréquentant le centre et la fréquentation scolaire des élèves.

Quant aux objectifs poursuivis par les pratiques d'accompagnement de l'élève, ils sont au nombre de sept. Pour nous, la présence de ces objectifs dans le milieu, et ce, à différents degrés, peut être mise en relation avec les éléments de notre cadre théorique développé autour du concept de réussite, d'accompagnement et de socialisation, plus spécifiquement à la lumière de la théorie de la sociologie de l'expérience sociale chez Dubet (1994). Ils sont présentés au tableau No 1 qui suit.

**Tableau No 1 Ensemble des objectifs à l'étude**

Objectif 1 (Préalables)	Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (plan cognitif, langue, culture, comportements, autonomie, etc.)
Objectif 2 (Apprentissage)	Favoriser l'apprentissage de l'élève (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)
Objectif 3 (Réussite)	Soutenir la réussite de l'élève (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)
Objectif 4 (Insertion)	Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle
Objectif 5 (Accueil et information)	Favoriser l'accueil et l'information de l'élève dans le centre
Objectif 6 (Projet)	Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation
Objectif 7 (Référence)	Référer l'élève à un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)

## Objectifs et questions de recherche

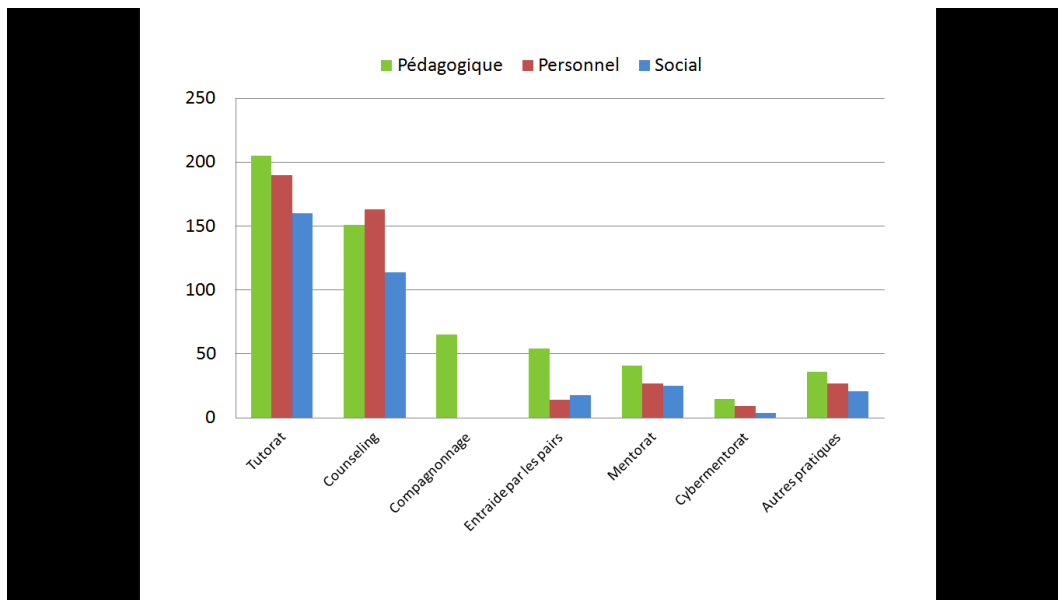
Comprendre le lien entre accompagnement de l'élève et réussite au sein de l'école chez les jeunes adultes de 16 à 24 ans de la FGA est notre objectif principal.

Les questions spécifiques de recherches sont les suivantes. Que se fait-il comme pratiques d'accompagnement en FGA, quels sont les objectifs poursuivis par ces pratiques d'accompagnement et quelles sont les caractéristiques de ces pratiques?

## Résultats

Les résultats partiels obtenus, à ce jour, permettent de constater la présence d'un déploiement important de plusieurs pratiques d'accompagnement de l'élève en FGA. Le graphe No 1 montre l'ensemble des pratiques mises en œuvre par les répondants en matière d'accompagnement de l'élève de la FGA. Le tutorat et le counseling sont les deux pratiques qui obtiennent les plus hauts scores. Puis, le compagnonnage et l'entraide par les pairs suivent. Ensuite, le mentorat et les autres pratiques obtiennent sensiblement le même score. Enfin, le cybermentorat obtient les scores plus bas comparativement aux autres. La dimension pédagogique est celle qui obtient les meilleurs scores, sauf pour le counseling qui obtient un score supérieur à la dimension d'ordre personnel, ce qui semble logique avec la nature de cette pratique.

Tableau No 1 les pratiques mises en œuvre par les répondants



Dans le contexte qui nous concerne, celui de la FGA, démontrer que l'accompagnement de l'élève est, hors de tout doute, un outil ou un levier pour favoriser la réussite au sein de l'école des jeunes adultes serait un objectif louable et bien légitime, mais nous pensons qu'avant d'envisager cette possibilité, il est nécessaire de mieux saisir comment les éléments en présence sont reliés.

Nous avons sélectionné dans la littérature scientifique les éléments qui nous ont semblé être les plus prometteurs pour l'opérationnalisation de notre étude.

En conséquence, nous pensons que ces éléments nous ont permis d'opérationnaliser notre étude et d'atteindre notre objectif de recherche, celui de comprendre comment l'accompagnement de l'élève est susceptible de mener un plus grand nombre d'élèves à la réussite au sein de l'école en FGA. Toutefois en raison de l'étape de notre cheminement de thèse, il ne nous sera pas possible, en ce moment, d'en dire plus au sujet des résultats, de leur analyse et de leur interprétation.

En terminant, nous aimerions rappeler cette citation qui situe exactement ce qu'est au fond le principal enjeu de l'accompagnement :

« L'enjeu actuel de l'accompagnement scolaire et plus largement des projets de réussite éducative est grand : c'est la question de la prise en charge d'une frange significative de la population qui ne parvient pas à s'intégrer correctement dans le système éducatif qui est posée. » (Suchaut, 2007, p. 7).

L'intérêt de notre recherche se situe à ce carrefour, celui de l'étude du lien entre accompagnement et réussite ce qui permettrait peut-être d'améliorer nos pratiques et, ultimement, d'aider à mener un plus grand nombre à la réussite.





## Bibliographie

Conseil Supérieur de l'Éducation. (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 75 p.

Deniger, M.-A. (2009). ETA 7001B. Notes de cours. Université de Montréal

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Dubet, F. et D. Martuccelli. (1996). *À l'école* Paris: Seuil.

Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. PUF. Paris.

Paul, M. (2002). « L'accompagnement : une nébuleuse », *Éducation permanente* No 153, p. 43-56.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.

Suchaut, B. (2007). « Accompagnement à la scolarité et réussite éducation : Intérêts et enjeux de l'évaluation » (version 1) *Dialogue*, 129-130. Repéré le 18 septembre 2009 de <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/60/58/PDF/07035.pdf>



---

Amel Chamakh  
Département didactique

Récipiendaire du Deuxième prix pour une présentation orale (maîtrise)

« *Sans modèle, même rustique, tout professionnel est aveugle* »  
Meirieu (2010)

### **Introduction : Un contexte difficile, des avenues à prévoir**

Selon la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement qui a présenté une récente étude menée par Michel St-Germain (2013), les directeurs d'établissement québécois vivent des moments difficiles et cela peut créer parfois un climat de tensions entre les différentes parties prenantes de l'école. Ces dernières années, plusieurs études ont mis au jour les facteurs qui expliquent la complexification du rôle de directeur comme le manque de temps, la surcharge de travail, les budgets serrés, l'organisation laborieuse des services, la violence de certains élèves, la gestion plus complexe du personnel enseignant, le manque de relève mais aussi l'attitude agressive de certains parents (Garon, R., Théorêt, M., Hrimech, M. et Carpentier, A., 2006; Poirel et Yvon, 2011). Des difficultés auxquelles doivent faire face les directions d'école actuelles et dont les effets ont pour conséquence parfois de les démotiver, de les épuiser physiquement, voire même d'influer sur leur santé mentale.

Si le thème de la violence à l'école chez les élèves est assez bien documenté, la violence verbale des adultes, celle des parents ou du personnel éducatif l'est moins. Elle est pourtant au milieu de situations où s'expriment fortement des émotions lesquelles influencent vitalemment les gestionnaires qui ne savent pas toujours comment agir et réagir. Le développement des connaissances sur le rôle des émotions dans le champ professionnel peut apporter des solutions intéressantes (Lazarus, 1991; Damasio, 1994; Goleman, 1997; Gendron et Lafortune, 2011), mais il est regrettable de constater l'absence de cette dimension dans les formations à la direction d'école. Dans cet article, nous nous intéressons à la violence verbale des adultes. Nous tentons de savoir comment les reconnaître pour les comprendre et pouvoir les réguler. Pour cela, nous partons d'un incident critique et l'analysons sous l'angle du rôle des émotions, nous dégageons ensuite les moments à travers lesquels un processus de modification des comportements peut s'envisager et, enfin, nous présentons le modèle du capital émotionnel de Gendron (2004) comme stratégie de changement.

L'objectif est de répondre aux questions suivantes : comment les gestionnaires peuvent analyser ces situations complexes? Comment peuvent-ils s'outiller pour développer des stratégies de régulation des émotions qui répondent à ces nouvelles situations?

### L'incident critique : Lila, une directrice touchée au cœur

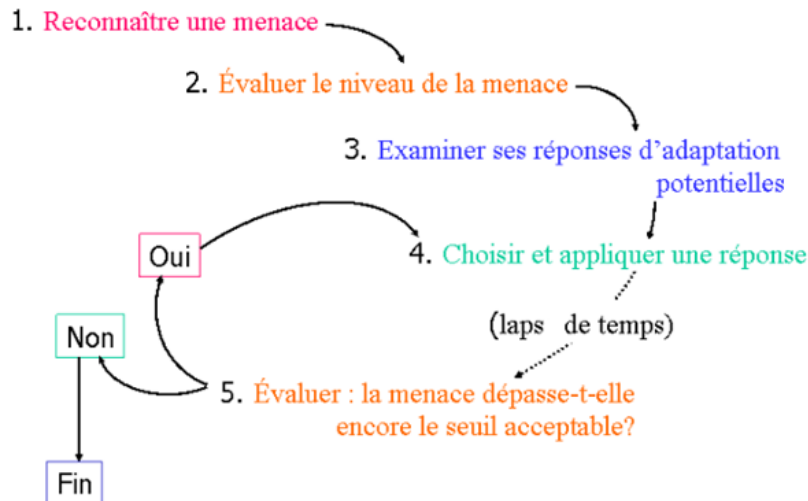
C'est un lundi du mois de décembre, de son bureau, Lila, 28 ans, directrice d'école depuis peu, se réjouit d'entendre les enfants affairés à leurs activités. Soudain, de sa fenêtre, elle aperçoit un homme s'introduire dans l'école d'un pas rapide. En le voyant se diriger droit vers les classes, elle saute de sa chaise sans s'expliquer l'inquiétude qu'elle ressent à ce moment. *Mais qui est cet homme?* S'interroge-t-elle. Elle presse le pas et l'appelle pour lui dire fermement qu'on ne peut s'introduire de la sorte. Il se retourne, c'est alors qu'une image frappe l'esprit de Lila, le visage d'un homme sombre et flou. Ça lui revient! C'est la photo du forcené publiée dans le journal et dont a été victime une école de la ville! *Est-ce que c'est lui! Non, il est blond l'autre, de plus la police vient d'arrêter un suspect, ok je ne sais pas! Je ne sais plus! Qu'est-ce que je dois faire?!?* Se dit-elle intensément. Elle reste figée pensant que ce n'est pas lui mais son cœur reste trop chamboulé pour agir. Après un moment, l'inconnu parle, la fixant dans les yeux, *Fichez-moi la paix! Je veux voir mes enfants, je ne les prendrai pas, restez en dehors de ça! Ni vous, ni mon ex-femme ne m'interdiront de les voir!* À la fois soulagée et désemparée, elle décide de ne pas insister, et, tout en baissant les yeux, lui demande de patienter dans le couloir, le temps d'organiser la rencontre avec les enfants. Au départ du père, elle a un goût amer de ce qui vient de se passer se sentant coupable et honteuse d'avoir paniqué et cédé facilement. En rentrant chez elle, ce soir-là, Lila s'interroge : *Pourquoi ai-je eu si peur? Et si ça recommence, que ferai-je? Suis-je une bonne directrice?*

L'aventure malheureuse de Lila est un des exemples des situations de violence verbale d'adultes. Elle illustre notamment la difficulté des directeurs d'école à savoir les gérer sans ressentir parfois une certaine anxiété, de l'impuissance, voire une forme d'incompétence (Poirel et Yvon, 2011). Pour nous aider à analyser la situation de Lila, il est important de comprendre ce que sont les émotions.

### Le rôle des émotions

L'approche cognitive de Lazarus (1991) et l'approche neurobiologique de Damasio (1994) nous éclairent à ce sujet. En effet, la théorie cognitive de Lazarus renvoie à deux dimensions du rapport de l'humain avec les émotions : l'influence mutuelle du sujet avec son environnement et l'évaluation des situations sociales. La figure 1 a été proposée par l'Université d'Ottawa pour montrer, de manière explicite, les étapes de ces dimensions. À partir du stimulus à l'origine d'une émotion (menace), il est possible de mieux comprendre le processus d'ajustement qui fait appel à l'évaluation.

Figure 1 : adaptation aux situations difficiles



L'approche neurobiologique de Damasio (1994) montre que l'émotion joue un rôle biologique dans le raisonnement et la prise de décision. En d'autres termes, c'est généralement l'émotion qui donne au raisonnement l'indication du sens à suivre. Ainsi, le corps dans sa totalité réagit à des événements extérieurs auxquels il donne une sorte de qualification positive ou négative. Ces stimuli de l'environnement (pas toujours conscients) sont analysés par les structures limbiques (parties relativement primitives du cerveau héritées du monde animal) et provoquent des réactions innées comme la peur qui constituent les émotions primaires (générées selon une composante non-cognitive). À l'inverse, les émotions secondaires sont le résultat d'évaluations cognitives conscientes élaborées sur la base d'apprentissages. Les émotions ont alors une valeur cognitive. Le corps, obligeant le cerveau à l'écouter, met ce dernier sur la voie des solutions de survie les plus adéquates.

### Du rôle des émotions vers l'intelligence émotionnelle et les compétences associées

En ayant une meilleure connaissance de ses émotions, le professionnel apprend à les utiliser de manière adéquate : savoir écouter, rester calme, comprendre les besoins d'autrui, instaurer un dialogue. Ce sont là quelques-unes des habiletés permettant d'apporter une réponse émotionnellement appropriée lorsque surviennent des situations difficiles. Cet aspect de la personnalité, Goleman (1997) la désigne par le concept de l'intelligence émotionnelle qui réfère à quatre dimensions : la conscience de soi (autoévaluation), la conscience des autres (empathie), la maîtrise de soi (autorégulation) et les habiletés sociales (communication).

---

## De l'incident critique vers l'étude de cas : analyse des moments de déséquilibre et leur régulation

Partant des mécanismes d'évaluation provoqués par les stimuli de l'environnement décrits par Lazarus (1991) et Damasio (1994), nous relevons cinq moments durant lesquels Lila s'est trouvée face à des éléments qu'elle ne connaissait pas et qu'elle ne comprenait pas. Par la prise de conscience de sa propre intelligence émotionnelle, plusieurs stratégies de modification permettent de réguler ses comportements. Chaque moment est analysé isolément des autres et induit des décisions spécifiques à celui-ci.

### Intensification des émotions négatives

Rendre intrigante et suspecte la vue d'un inconnu conduit vite à ressentir de l'inquiétude, un état émotionnel négatif qui influence les attitudes à venir et installe un mécanisme de défense, l'attaque. Il est essentiel de freiner l'intensité émotionnelle par une compréhension de ses émotions qui suit l'observation de ce que l'on ressent, ce que Pons, Doudin, Harris et De Rosnay (2002) ont désigné par le concept de métaémotion. C'est la capacité pour la directrice d'avoir une connaissance consciente de ses émotions et d'en réguler le ressenti et la manifestation. À la question : *Qui est cet homme?* Elle pourrait émettre différentes hypothèses plausibles positives et négatives et éviter de concentrer son attention sur un danger imminent.

### Association d'image et paralysie cognitive

Montrer ouvertement sa peur, c'est laisser l'émotion prendre toute la place. Cet état diminue toute marge de manœuvre, utile pour une éventuelle négociation. Commencer un processus d'ajustement de son état émotionnel induit l'adoption d'une stratégie pendant son expression qui a pour objectif de diminuer son intensité, par exemple, garder une expression neutre, maintenir les épaules détendues et parler bas nous calme et a des conséquences sur l'autre personne. Le redéploiement de l'attention, une des cinq catégories de stratégie de régulation des émotions négatives de Gross et Thompson (2011), peut soutenir un effort de régulation en attirant l'attention de Lila vers autre chose. Elle pourrait, par exemple, remettre le veston mal accroché d'un élève, en se libérant du regard qui l'a glacée, elle s'accorde alors un court instant pour réfléchir. L'approche par une mise à distance de la peur permet une première rétroaction sur la raison de la peur et prépare mieux l'action.

### Contradiction des émotions

La succession d'émotions de peur/panique et la réponse de figement associée rendent la professionnelle inopérante. Ce moment d'inaction laisse l'occasion au père de confirmer son contrôle par l'intimidation verbale. Faire le choix de différer la décision parce que l'on réalise que le moment ne permet pas de le faire résulte d'une intention réfléchie de vouloir résoudre un problème. Il y a ici l'idée d'adopter une stratégie de gestion immédiate en exprimant une certaine forme de colère qui répond à l'intention de réguler la situation : « *Monsieur, vous semblez très énervé, je vous demande de vous asseoir ici pour vous calmer et nous discuterons dans quelques minutes, le temps que je règle une chose importante* ». En adoptant une démarche de type cognitif, Lila démontre qu'elle est en capacité de dédramatiser la situation et marquer

une frontière entre ses émotions et celles du père, c'est ce que le modèle de Bowen désigne par l'attitude différenciée (Curchod-Ruedi et Doudin, 2011).

### **Soumission**

La peur subite a laissé la place à d'autres émotions plus tenaces dans le temps. Sur un plan cognitif, les pensées deviennent négatives, secrètes, et appellent un sentiment d'impuissance et de repli sur soi. Accepter une attitude qui semble être de l'intimidation, c'est s'éloigner d'un comportement professionnel s'inscrivant dans un modèle d'éducation qui prône des valeurs de respect. Lila devrait cacher sa crainte et faire plutôt exprimer son empathie pour provoquer l'écoute du père : « *Je comprends votre frustration et votre désir d'être proche de vos enfants mais pensez aussi à eux. Croyez-vous qu'ils seraient à l'aise de vous voir dans cet état? N'allez-vous pas regretter vos actes? Laissez-vous le temps de la réflexion avant d'agir* ».

### **Incompréhension**

La directrice a préféré conclure à l'échec de son comportement. Pourtant, la conclusion serait hâtive et surtout ne s'inscrirait pas dans une démarche de modification des comportements professionnels.

Si l'échange avec le père est vraiment un échec à court terme, il est important alors d'en extraire les enseignements en faisant une auto-évaluation. Il s'agit de dépasser cet événement isolé en l'analysant et en le renvoyant à une catégorie de situations. Ainsi, Lafortune et Robertson (2005) proposent les questionnements suivants : « *Comment se fait-il que je me sente aussi triste ? De quelle façon est-ce que j'analyse la situation ? À quelles conclusions j'en suis venue ? Quelles sont mes déductions ? Sont-elles réalistes ? Y-a-t-il d'autres d'interprétations ?* ». Ces questionnements constituent un exercice qui permet : i) de dégager ce qui est récurrent de façon négative et ce qui est récurrent dans nos interprétations et n'entre pas dans un modèle professionnel ; ii) de visualiser notre mode de pensée et, enfin, iii) de faire émerger des apprentissages à considérer.

### **Réagir professionnellement à des situations d'intimidation**

Le problème de Lila appartient à la catégorie de cas en lien avec une situation d'agression verbale et d'intimidation. Il illustre une gamme d'émotions que nous retrouvons parmi d'autres incidents semblables (interactions avec des parents mécontents mais aussi à l'occasion de crises avec le personnel de l'école). À partir de ce cas d'étude, nous dégagons des attitudes de régulation transférables vers ces autres situations. Elles naissent d'une intention du professionnel de modifier son expérience émotionnelle en intensité (diminuer sa colère pour évaluer objectivement une situation), en durée (maintenir un sentiment d'empathie pour réfléchir à des actions possibles) et en expression (dissimuler sa peur pour suivre une stratégie d'adaptation).



Nous nous sommes intéressés au modèle de la régulation des émotions de Gendron (2004), le capital émotionnel qui incite le gestionnaire à modifier ses comportements pour les inscrire dans un développement professionnel. La maîtrise des différentes stratégies présentées est réalisable si le professionnel met en place un mécanisme de veille sur ses comportements et ceux des autres. Il se constitue un ensemble de ressources, un capital qu'il fait fructifier de ses expériences et sur lequel il s'appuie lorsqu'une situation de crise se présente. Le capital émotionnel ainsi défini renvoie à ce que nous avons vu en lien avec la régulation des émotions et le développement d'une intelligence émotionnelle constituée de compétences qui s'apprennent et sont évolutives. Gendron émet l'hypothèse que le capital émotionnel agirait comme le « *booster* » des autres capitaux culturel, social et humain.

Les difficultés vécues par Lila, à l'instar d'autres directions, rappellent la nécessité de favoriser des sentiments de confiance, d'optimisme, d'espoir et de résilience dans la pratique professionnelle. Faire appel à la connaissance de son propre fonctionnement, prendre en compte le rôle de ses émotions à l'intérieur de l'école, agir en constituant un capital qui sera réinvesti efficacement, tout cela s'inscrit dans un développement professionnel qui s'appuie sur les outils du leader.

---

## Bibliographie

- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P-A. (2011). Leadership et émotions à l'école, fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire. Dans B. Gendron, et L. Lafortune, L. (dir.) *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Québec : PUQ, 125-139.
- Damasio, A. (1994). *L'erreur de Descartes*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Garon, R., Théorêt, M., Hrimech, M. et Carpentier, A. (2006). Résilience et vulnérabilité chez des chefs d'établissement scolaire : une étude exploratoire. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 327-337.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*. Traduit de l'anglais par Piélat, T. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Gendron, B. (2004). Why emotional capital matters in education labour ? Towards an optimal exploitation of human capital and human management. *Les cahiers de la maison des sciences économiques*, 113. Paris : Université Sorbonne (<http://mse.univ-paris1.fr/cahiers2004/2004113R.htm>).
- Gendron, B. et Lafortune, L. (2011). *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gross, J.J. et Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New-York : Guilford Press, 3-24.
- Lafortune, L. et Robertson (2005). Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique. Dans A. Lafortune, L., Daniel, M.F., et P.A., Doudin (dir.). *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 76-83.
- Lazarus, R.S. (1991). Emotion and adaptation. In L. A., Pervin (Ed.). *Handbook of personality : Theory and Research*, New York : Guilford, 609-637.
- Poirel, E. et Yvon, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 595-615.
- Meirieu, P. (2010). Faire l'école, faire la classe. Dans D. Alexandre et P. Meirieu (dir.), *Anthologie des textes clés en pédagogie*, Paris : ESF Éditeur.
- Pons, F., Doudin, P-A., Harris, P. et De Rosnay, M. (2002). Méta émotion et intégration scolaire. Dans L. Lafortune et P.Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Québec : PUQ, 7-28.





---

Gabriel Dumouchel  
Département de Psychopédagogie et Andragogie

### **Résumé**

*À l'ère du Web 2.0, l'étudiant-chercheur en éducation a désormais accès à un arsenal d'outils conviviaux et puissants (ex : blogues) pour appuyer son traditionnel CV dans l'élaboration et la diffusion de son profil de futur chercheur. Il a ainsi l'opportunité de prendre en main facilement et à moindres coûts la création de sa présence numérique en recherche plutôt que de dépendre d'une institution pour ce faire. Car il arrive encore trop souvent que de nouveaux diplômés terminent leurs études armés principalement de leur CV, et que cette stratégie les handicape dans leur recherche d'emploi. Sans être la panacée, le fait de se créer une solide présence numérique en cours de formation peut contribuer à leur employabilité. Ce texte vise donc à leur proposer quelques pistes pour mettre en place, organiser et entretenir de manière pragmatique et abordable une telle présence par l'entremise d'une sélection d'outils offerts sur le Web, et de stratégies de positionnement à adopter.*

### **Mots clés**

Présence numérique, positionnement, diffusion, communication, réseautage

### **Introduction**

Trop souvent, les nouveaux diplômés de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> cycles en éducation terminent encore leurs études armés principalement de leur curriculum vitae. Mais qu'il soit envoyé par la poste sous format papier ou par courriel en fichier joint, cela les handicape dans leur recherche d'emploi car ils n'existent professionnellement que si les employeurs ont leur CV. Or, à l'ère du Web 2.0 où plusieurs outils en ligne sont désormais interactifs, dynamiques et permettent de produire et de diffuser du contenu très souvent gratuitement, ces mêmes étudiants-chercheurs ont ainsi accès à un arsenal d'outils conviviaux et puissants pour appuyer leur CV dans l'élaboration et la diffusion de leur profil de futur chercheur. Ils ont l'opportunité de prendre en main facilement et à moindres coûts la mise en place de ce que nous nommons leur présence numérique en recherche, le fait d'être identifiable sur le Web ou encore « googlable », c'est-à-dire pouvoir être retrouvé par l'entremise du moteur de recherche Google. Selon Wilson et Starkweather (2013), cette présence englobe l'usage d'outils en ligne et la création de contenu en ligne, que ce soit avec des outils statiques tels des sites web ou des outils plus interactifs et liés au Web 2.0 comme les blogues et les réseaux sociaux.

La création par l'étudiant-chercheur de sa présence numérique peut contribuer à son autonomie face à une institution (ex : université, centre de recherche) qui n'a pas toujours les moyens ou le temps de s'occuper de la promotion de sa recherche (Barbour & Marshall, 2012). D'autre part, cette prise en charge par l'étudiant-chercheur est de plus en plus perçue comme étant nécessaire pour se démarquer dans le très compétitif marché du travail de la recherche et de l'enseignement universitaires alors que la main d'œuvre tend à devenir mobile, temporaire et internationale (Wilson & Starkweather, 2013). Ainsi, nous avançons qu'il est désormais nécessaire pour un étudiant-chercheur en éducation

---

d'être proactif dans trois sphères du numérique : 1) la diffusion de leurs productions; 2) la promotion de leur expertise et 3) le réseautage avec les professionnels de leur domaine d'expertise.

L'objectif général de ce texte est de proposer une approche aux étudiants-chercheurs en éducation pour se créer une solide présence numérique en cours de formation afin de contribuer à leur employabilité une fois leurs études complétées. Cette approche vise aussi trois objectifs spécifiques pour ces étudiants-chercheurs : 1) leur offrir des pistes pour mettre en place, organiser et entretenir de manière pragmatique et abordable une telle présence numérique; 2) leur présenter des stratégies de positionnement numérique à adopter et 3) leur présenter une sélection d'outils offerts sur le Web qui permettent de mettre en œuvre ces stratégies. Les prochaines sections présentent les stratégies et outils proposés à l'étudiant-chercheur en éducation pour mettre en place et entretenir sa présence numérique.

### **Stratégies et outils de diffusion**

Pendant leurs études de 2<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> cycles en éducation, les étudiants-chercheurs seront appelés à produire divers types de documents qui auraient avantage à être diffusés par leurs propres moyens. Il faut donc qu'ils diffusent d'une part leurs publications telles que leurs textes publiés dans des revues professionnelles ou scientifiques, des chapitres de livre, des comptes rendus, des actes de colloque, etc. Parallèlement, notons qu'il est capital que les étudiants-chercheurs diffusent leurs productions en respectant les politiques de droits d'auteur de chaque publication. D'autre part, il faut qu'ils diffusent leurs communications produites lors de leurs études, telles que leurs présentations par affiche, leurs communications orales présentées dans le cadre de colloques, leurs entrevues dans les médias, etc. Une version papier d'une publication laissée dans un classeur ou un fichier PowerPoint d'une communication sauvegardée sur une clé USB ne favorise pas la diffusion des productions d'un étudiant-chercheur; cela revient à se limiter à de l'archivage alors qu'une carrière est à peine amorcée. Il est donc primordial qu'il les diffuse par l'entremise du Web pour les faire connaître et se faire connaître du même coup. Pour y parvenir, il lui faut arrimer une stratégie de diffusion axée sur l'indexation et la mise à disponibilité de ses productions avec des outils puissants, faciles d'utilisation et gratuits qui permettent de faire cette diffusion autonome.

En premier lieu, l'étudiant-chercheur doit favoriser l'indexation de ses publications sur le web, c'est-à-dire faciliter leur identification par des outils tels que des moteurs de recherche en leur assignant des descripteurs à leur contenu ou en faisant usage d'outils qui optimisent une telle indexation. Deux types d'outils à la fois faciles d'utilisation et gratuits répondent à cet objectif. D'une part, le site Google Scholar Citations (GSC, [www.google.com/citations](http://www.google.com/citations)) permet à l'étudiant-chercheur d'auto-indexer ses publications au sein du grand et très utilisé moteur de recherche scientifique qu'est Google Scholar ([www.scholar.google.ca](http://www.scholar.google.ca)). De fait, GSC est en mesure de chercher automatiquement les publications d'un étudiant-chercheur et de faire un suivi sur le nombre de fois qu'elles sont citées au sein des publications recensées dans Google Scholar. Il est aussi possible d'ajouter soi-même ses publications lorsqu'elles n'ont pas été retrouvées sur ce moteur de recherche. D'autre part, certains logiciels de gestion bibliographique permettent non seulement de gérer les références qu'un étudiant-chercheur utilise dans ses productions, mais aussi d'en faire la promotion sur le Web. C'est le cas entre autres de Mendeley ([www.mendeley.com](http://www.mendeley.com)) avec lequel il est possible pour l'étudiant-chercheur d'ajouter les références de ses publications ou communications au sein de la base de données

---

bibliographiques centrale de Mendeley qui est accessible par quiconque sur le Web et dont les références sont indexées sur Google Scholar.

En second lieu, étant donné que la simple indexation de ses productions ne garantit pas leur accès physique sur le Web, il importe que l'étudiant-chercheur en éducation favorise leur disponibilité sous forme de fichiers consultables et téléchargeables. Divers types d'outils existent pour ce faire. On pense d'abord au site web d'un étudiant-chercheur qui peut être créé gratuitement et facilement avec des services en ligne comme Weebly ([www.weebly.com](http://www.weebly.com)). Bien construit, un tel site peut comprendre plusieurs sections où l'étudiant-chercheur se décrit (biographie), détaille ses différentes productions de recherche (publications, communications) et ses coordonnées à ceux qui seraient intéressés à le contacter ou même à le suivre sur d'autres outils en ligne. Cependant, Nentwich (2010) critique ces sites web comme étant souvent un outil statique où le contenu est présenté tel une carte d'affaires. Il préconise donc que l'étudiant-chercheur fasse plutôt usage d'un blogue pour établir sa présence numérique de façon dynamique tant dans la sphère scientifique que dans la sphère publique. En effet, la nature dynamique et la simplicité de la mise à jour des blogues sont beaucoup plus attrayants pour l'étudiant-chercheur souhaitant se faire un nom et faire lire ses travaux par des collègues chercheurs ou étudiants oeuvrant sur des sujets similaires. Pour ce faire, des services en ligne tels que WordPress ([www.wordpress.com](http://www.wordpress.com)) offrent de créer des blogues d'un esthétisme professionnel et dont le contenu peut être indexé par les moteurs de recherche tels que Google en attribuant des mots clés pour chaque billet publié. Toutefois, si un étudiant-chercheur ne veut pas ou n'a pas le temps de maintenir un site web ou un blogue pour diffuser sa production, il peut aussi tout simplement les déposer dans des archives ouvertes telles que celle de son institution (ex : Papyrus à l'Université de Montréal – [www.papyrus.bib.umontreal.ca](http://www.papyrus.bib.umontreal.ca)) ou encore des sites web permettant le dépôt et la consultation de documents comme Scribd ([www.scribd.com](http://www.scribd.com)).

Par ailleurs, étant donné que plusieurs étudiants-chercheurs auront davantage de facilité à donner des conférences qu'à se faire publier, notamment au début de leurs études, il ne faut pas négliger de diffuser sur le Web les fichiers qui auront servi à faire lesdites conférences. De fait, des sites comme SlideShare ([www.slideshare.net](http://www.slideshare.net)) permettent de déposer et de promouvoir des présentations PowerPoint que les internautes pourront consulter et même télécharger. Parallèlement, si des traces vidéo de leurs conférences existent et qu'ils peuvent les réutiliser sans restriction de droits d'auteur, les étudiants-chercheurs peuvent aussi les diffuser gratuitement sur des sites de partage de vidéo comme YouTube ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)).

### **Stratégie et outils de communication**

La seconde stratégie pour augmenter la présence numérique d'un étudiant-chercheur porte sur la communication. En effet, c'est au cours de ses études et non après l'obtention de son diplôme que l'étudiant-chercheur doit faire la promotion de son expertise en construction par l'entremise de canaux de communication à la fois synchrones et asynchrones. Il lui faut démontrer qu'il connaît bien son domaine de recherche et ses plus récents développements et qu'il souhaite partager ses connaissances auprès des experts de son domaine ainsi que des gens qui s'y intéressent en général.

Nous parlons de communication synchrone lorsqu'un étudiant-chercheur se rend disponible sur des outils de vidéoconférence tels que Skype ([www.skype.com](http://www.skype.com)) pour discuter en temps réel avec des experts de son domaine, des collègues, des journalistes, etc. à propos de ses recherches. Un étudiant-chercheur peut aussi faire usage d'outils de communication quasi-synchrone comme Twitter ([www.twitter.com](http://www.twitter.com)), le plus grand microblogue existant. Avec cet outil, il peut communiquer rapidement à propos de son expertise en cours de développement, que ce soit en partageant ses découvertes et opinions de recherche sous la forme de messages de 140 caractères ou moins, en suivant les messages transmis par des experts et des gens intéressés par son domaine de recherche ou encore en échangeant directement avec eux. D'ailleurs, Twitter est très utile depuis quelques années pour interagir rapidement avec des collègues participant à des congrès et colloques et se faire connaître dans son domaine de recherche (Gruzd & Goertzen, 2013). Il est aussi possible pour l'étudiant-chercheur de communiquer de façon asynchrone en créant des balados (podcasts) de type audio/vidéo où il peut discuter à propos de sa recherche à la manière d'une présentation, d'un débat ou d'un reportage. Il peut ensuite les déposer gratuitement sur des plateformes comme YouTube pour les vidéos ou sur Soundcloud ([www.soundcloud.com](http://www.soundcloud.com)) pour les fichiers audio et ainsi atteindre un public beaucoup plus important et non fixé dans le temps comparativement à une présentation effectuée physiquement au cours d'une conférence à un moment et un endroit donné.

### **Stratégie et outils de réseautage**

Enfin, il est capital pour un étudiant-chercheur d'allier la promotion de ses productions et de son expertise à la mise en place de son réseau de contacts professionnels, et ce, en cours de formation. De fait, le directeur de recherche de l'étudiant-chercheur ne sera pas nécessairement disponible éternellement pour l'aider à se trouver un emploi une fois ses études terminées. Lorsque viendra le temps de soumettre sa candidature pour un poste dans des établissements de formation, des entreprises ou des organismes, le fait de connaître des professionnels en poste et d'être connus d'eux pourrait jouer un rôle déterminant dans son embauche. Il importe donc que l'étudiant-chercheur construise son réseau avec les experts et professionnels de son domaine de recherche dès que possible afin que son nom ne soit pas inconnu tant du monde universitaire que des autres milieux professionnels.

Pour y parvenir, deux types de réseautage complémentaires lui sont possibles sur le Web. En premier lieu, le réseautage de recherche peut se faire par l'entremise de sites spécialisés tels qu'Academia.edu ([www.academia.edu](http://www.academia.edu)). Sur ces sites, il peut se créer un profil affichant toutes ses publications et communication de recherche, et entrer en contact avec des chercheurs de son domaine d'études. Ces sites sont très intéressants car ils offrent aussi gratuitement des statistiques sur la consultation de leur contenu par les internautes. En second lieu, des sites tels que LinkedIn ([www.linkedin.com](http://www.linkedin.com)) permettent à l'étudiant-chercheur de faire du réseautage professionnel de manière à entrer en contact avec des experts de son domaine de recherche, mais aussi et surtout avec des employeurs en quête de professionnels qui possèdent son expertise.

## Quelques astuces pour faciliter la gestion de la présence numérique

Avant de se lancer corps et âme sur le Web pour assurer sa présence numérique, il importe que l'étudiant-chercheur en éducation le fasse de façon réfléchie. Il doit d'abord s'interroger sur ce dont il a besoin pour avoir une présence numérique efficace qui conviendra à ses objectifs personnels et préciser avec qui il souhaite interagir sur le Web (Shinton, 2012). Car à l'instar de Barbour et Marshall (2012), nous sommes d'avis qu'il ne s'agit pas de tout faire pour être présent, mais de bien faire selon l'objectif visé par chaque individu. D'ailleurs, puisque le temps est une ressource rare et que l'étudiant-chercheur doit d'abord et avant tout avancer dans sa formation et sa recherche, il est primordial qu'il gère sa présence numérique de manière efficace et efficiente. Par conséquent, quelques astuces sont à mettre en œuvre pour y parvenir.

Tout d'abord, l'uniformisation (1) des informations à propos de l'étudiant-chercheur est essentielle. Par exemple, s'il possède un compte sur Twitter, LinkedIn et Mendeley, il aidera les gens à le reconnaître plus facilement s'il utilise la même photo ou les mêmes informations à propos de sa formation universitaire. Ensuite, la centralisation (2) de sa présence numérique sur un site Web « maître » – que ce soit un blogue, un profil sur un site de réseautage social ou un site web traditionnel – contribuera à concentrer le nombre de visites vers celui-ci et à limiter le nombre d'outils qu'il aura à gérer. Parallèlement, une telle approche facilitera la mise à jour (3) de son contenu, un élément clé pour diffuser ses plus récentes productions scientifiques. Enfin, l'impact de sa présence numérique pourrait aussi grandement bénéficier du degré d'interaction (4) qu'il aura avec ses collègues et même le public en général. Le fait d'interagir souvent ou non avec eux fera la différence entre une présence dynamique axée sur la socialisation et une présence statique axée sur sa documentation rendue accessible sur le Web.

## Conclusion

En somme, la mise en place et la gestion de la présence numérique d'un étudiant-chercheur lui demandera certes du temps, mais il s'agit néanmoins d'un investissement proactif à peu de frais qui lui rapportera beaucoup. Et il peut même s'agir d'une précaution à l'ère du numérique, car comme le soulignent Barbour et Marshall (2012), s'il ne prend pas le contrôle de sa présence numérique, il y a toujours le risque que quelqu'un le fasse à sa place et pas toujours à son avantage!

**Bibliographie**

- Barbour, K., & Marshall, D. (2012). The academic online: Constructing persona through the World Wide Web. *First Monday*, 17(9). Repéré à <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3969/3292>
- Gruzd, A., & Goertzen, M. (2013). Wired academia: Why social science scholars are using social media. Dans R. H. Sprague (dir.), *Proceedings of the 46th Hawaii International Conference on System Sciences* (p. 3332–3341). Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. doi:10.1109/HICSS.2013.614
- Nentwich, M. (2010). Web 2.0 and academia. Repéré à <http://www.ifz.tugraz.at/ias/IAS-STS/Publications/Proceedings-9th-IAS-STS-Annual-Conference>
- Shinton, S. (2012). #betterconnected — A perspective on social media. *Analytical and Bioanalytical Chemistry*, 402(6), 1987–1989. doi:10.1007/s00216-011-5633-8
- Wilson, M. W., & Starkweather, S. (2013). Web presence of academic geographers: A generational divide? *The Professional Geographer*. doi:10.1080/00330124.2013.765290

---

Claudia Marcil  
Département de didactique

Récipiendaire du Deuxième prix pour une présentation orale (doctorat)

La maîtrise du français écrit est depuis longtemps la cible de nombreuses critiques, tant de la part des autorités scolaires, des professeurs et même de la population. L'enseignement de l'écriture découle d'une longue tradition de méthodes variées (l'enseignement par imitation stylistique, l'enseignement par genres littéraires), mais depuis les années 1980, avec les avancées de la psychologie cognitive, l'enseignement de l'écriture est grandement conditionné par la connaissance que nous avons du processus d'écriture. Pour plonger dans le problème, il faut d'abord questionner le concept même de l'écriture et plus particulièrement celui de la révision. Puisque la révision est une activité métacognitive, l'article montrera de quelle manière la métacognition et les stratégies métacognitives sont intéressantes à l'aide de quelques exemples empiriques.

### **Qu'est-ce qu'enseigner l'écriture au collégial ?**

D'abord, le collégial vise à consolider les acquis du secondaire et l'enseignement de l'écriture s'y fait par l'enseignement de la dissertation ou de l'analyse littéraire. L'objet est donc d'abord littéraire et ensuite lié à l'écriture. Mais comment peut-on définir l'écriture et plus particulièrement la compétence à écrire ? La compétence à écrire regroupe plusieurs compétences : linguistique, textuelle et discursive. Le groupe DIEPE (1995) définit même la compétence à écrire par trois composantes : le scripteur, le texte puis les processus.

C'est donc sur les processus que la plupart des recherches ont été effectuées. Depuis 1980, le processus d'écriture sous-entend la planification, la mise en texte et puis la révision, et ce, grâce au premier modèle du processus d'écriture publié par Hayes et Flower. Ce modèle est la base même de l'enseignement de l'écriture d'aujourd'hui, puisque dans les classes, l'écriture est envisagée comme ces trois moments d'écriture. Les chercheurs montrent également la place prépondérante d'un mécanisme de contrôle, soit un mécanisme métacognitif.

Cela dit, si le collégial s'intéresse davantage à un objet littéraire, que l'écriture se conçoit par trois processus et que les étudiants semblent avoir un problème lié à la maîtrise du français écrit, pourrait-on croire que l'on gagnerait à enseigner davantage l'écriture, plus particulièrement sur le plan de la révision ?

### **Mais la révision, qu'est-ce que cela sous-entend ?**

La révision n'est pas seulement la dernière étape du processus d'écriture, comme si le tout se passait de manière linéaire et fixe. En effet, la révision peut arriver à tout moment, lorsque le scripteur organise son plan, lorsqu'il rédige une partie de texte et bien évidemment, lorsqu'il s'attarde aux dernières coquilles lors d'une relecture ultime. La révision nécessite plusieurs connaissances et compétences et se fait donc sur plusieurs niveaux du texte. On peut réviser la cohérence textuelle, la grammaire et l'orthographe, le sens des idées, l'organisation générale du texte et son fil conducteur (Alamargot & Chanquoy, 2001).



La révision peut alors se définir comme un processus exigeant la réflexion du scripteur quant à un possible changement dans son texte. Cette réflexion peut avoir lieu à n'importe quel moment du processus d'écriture, car la révision ne se limite pas à la langue normée. Le scripteur peut détecter cette possibilité de changement en remarquant une dissonance ou simplement en forçant l'interrogation.

Ainsi se dégage une conception bien métacognitive de la révision. L'action de révision doit donc se faire par distance critique au texte puisque le scripteur doit identifier les parties à corriger, à changer, si cela est nécessaire.

### **Et la métacognition, que peut-on en dire ?**

La métacognition est un terme qui a connu un fort intérêt dans les années 80 et 90. Une certaine recrudescence semble s'effectuer dans les recherches actuelles. Flavell (1979) est le père de ce concept. C'est le premier à s'intéresser à ce qu'il nomme les « expériences métacognitives », c'est-à-dire des expériences (que ce soit par des exercices, activités scolaires ou non) qui forcent l'individu à se rendre compte de son activité. Par exemple, lors d'une rédaction, on peut demander au scripteur de mettre en évidence l'activité qu'il est en train de faire et le cheminement qui l'a amené là. Cela permettrait de faire grandir métacognitivement l'individu (notion d'incitateurs métacognitifs soulevés par Hübner, Nückles, et Renkl, 2010). Au-delà des expériences métacognitives, la métacognition se définit par deux aspects : les métaconnaissances et les stratégies d'autorégulation.

Les métaconnaissances sont les connaissances de base (connaissances déclaratives et procédurales) de la métacognition (Lai, 2011). Elles concernent les connaissances à propos de soi (forces, faiblesses, mode de fonctionnement, intérêts, etc.), les connaissances à propos des stratégies (comment réaliser l'activité ou la tâche donnée) et les connaissances à propos de la tâche en particulier (sa structure, son but, les exigences reliées, etc.). Les stratégies d'autorégulation sont des actions liées à la gestion de la tâche : l'évaluation, la supervision, la planification (fixation de buts, recherche de modèles, recours à une personne ressource lors de problèmes, etc. voir Graham, Harris et Mason, 2005).

Si le concept de métacognition peut sembler de plus en plus à la mode ces derniers temps, il va sans dire que l'idée de stratégie est plus que surutilisée. Depuis la réforme scolaire, la stratégie se trouve dans la plupart des documents officiels. Selon Hensler (1992), la stratégie a certaines caractéristiques : « la sélectivité, l'intentionnalité, le contrôle métacognitif, le savoir procédural, la flexibilité, la lucidité et la planification » (p. 93). Il faut donc comprendre que l'une des premières caractéristiques d'une stratégie, c'est l'intentionnalité et le choix que doit faire l'individu.

Il existe de nombreuses taxonomies pour départager tous les types de stratégies. L'un des désavantages d'une taxonomie très précise est la complexité de celle-ci et la difficulté à réellement diviser les stratégies. Par exemple, Oxford et Crookall (1989) dénombrent sept types de stratégies (affectives, cognitives, de mémoire, métacognitives, de communication, sociales, et de compensation). Cette terminologie pose problème puisque certaines stratégies peuvent entrer dans deux catégories. Par exemple, les stratégies affectives (la récompense pour augmenter la motivation), ne font-elles pas partie des stratégies métacognitives ou de compensation qui permettent une meilleure concentration ?

Alors, bien que la cognition et la métacognition ne puissent se départager de manière très précise et définie, c'est la dichotomie la plus tangible pour le moment. Ainsi, pour arriver à un objet d'enseignement, la taxonomie stratégie cognitive et stratégie métacognitive reste intéressante.

### **Et de quelles façons peut-on enseigner les stratégies ?**

L'enseignement de stratégies est grandement utilisé dans le monde anglo-saxon et bien que plusieurs chercheurs aient tenté d'en faire la promotion au cours des années 90 (Bisaillon, 1989, Moffett, 1992), il reste que ce domaine reste peu connu dans les écoles actuelles.

Selon Hensler (1992), il existe trois approches dans l'enseignement des stratégies. La première approche est celle de l'enseignement de soutien, où l'enseignant est l'outil de dialogue. Cette approche semble intéressante, mais elle demande beaucoup de temps. En effet, l'enseignement de stratégies se fait par la discussion entre l'enseignant et les élèves selon les problèmes survenus. Cela dit, dans un contexte actuel, ce type d'enseignement est quelque peu difficile à effectuer dans une classe de 40 élèves et plus. Étant donné que les cours du collégial sont axés sur la littérature, il y aurait très peu de temps pour appliquer cette méthode.

La deuxième approche est celle de l'enseignement explicatif direct où l'enseignant modèle toutes les étapes. Le but est de créer un environnement structuré afin d'aider les élèves à entrer dans un certain cadre. Cette approche est très semblable à celle de Graham et Harris créée autour des années 90, soit le développement de stratégies d'autorégulation (self-regulated stratégies development SRSD). Cette méthode d'enseignement passe par quatre étapes : l'explication des stratégies, le modelage de celles-ci, l'exercice individuel et l'exercice en équipe. Étant donné la simplicité de la méthode et son adaptabilité, elle semble pertinente et réalisable dans un cours de littérature au collégial.

La troisième approche est la promotion de l'apprentissage intentionnel, qui met en valeur des intentions d'apprentissage motivées par l'effort et l'accès aux ressources disponibles. Si les deux premières méthodes ont des assises empiriques qui en montrent la pertinence, la dernière méthode ne fait pas état de recherches à son égard. Par ailleurs, quel enseignant ne souhaite pas que ses élèves ou étudiants s'impliquent d'eux-mêmes dans leurs apprentissages ? C'est donc une méthode, certes louable, mais un peu idéaliste.

L'enseignement explicatif direct se veut donc une méthode explicite d'enseignement des stratégies. Cela dit, une question se pose : pourquoi l'explicite semble être une méthode appropriée. Le choix d'une méthode d'enseignement repose entre autres sur l'objet d'enseignement. Les stratégies sont des objets de connaissances assez abstraits. Selon Dekeyser (2003), plus l'objet est abstrait, plus la méthode d'enseignement devrait être explicite. Il en va de même pour la nécessité de distance critique et le degré de conscience. Comme le travail sur les stratégies métacognitives demande une grande distance critique afin de mettre en évidence, par exemple, ses forces et ses faiblesses, et que la prise de conscience est nécessaire, nul ne va sans dire que l'explicitation devient importante. Par ailleurs, l'auteur mentionne aussi l'importance de prendre en considération l'âge des apprenants. En effet, l'explicité des connaissances arrive de façon tardive (Dekeyser, 2003, Weinert, 2009, Gasparini, 2004), il faut donc croire que plus l'âge sera avancé, plus il

---

sera facile pour la personne d'apprendre de façon explicite.

Le problème ainsi posé nous amène à la réflexion suivante :

Depuis longtemps, on trouve un problème quant à la maîtrise du français écrit au collégial. Les recherches en écriture montrent que la révision est un processus métacognitif ayant une place importante dans l'ensemble du processus d'écriture. Puisque la révision est d'emblée associée à la métacognition et que cette dernière englobe la connaissance des stratégies comme métaconnaissances et les stratégies d'autorégulation, force est de croire que l'enseignement de stratégies métacognitives pourrait aider à l'amélioration du français écrit. Finalement, il semble qu'en fonction de l'objet d'enseignement et de l'âge des apprenants, l'enseignement explicite soit de mise et qu'une méthode d'enseignement explicatif direct soit intéressante.

### **Quelques exemples**

L'un des exemples les plus intéressants se trouve en enseignement de langue maternelle allemande. Glasser et Brunstein (2007) ont repris la méthode développée vers la fin des années 90 par Graham et Harris SRSD. Dans cette méthode, les auteurs expliquent non seulement l'importance du modelage, mais aussi que la stratégie cognitive peut être enseignée sous forme d'acronyme (par exemple TREE : Tell what you believe, give 3 Reasons or more, Examine each reason, End it). Les auteurs allemands font de même avec un acronyme aidant à la rédaction d'un texte narrative (AHA). Cependant, ils poussent la réflexion en créant un groupe expérimental avec stratégie cognitive, un groupe expérimental avec stratégie cognitive et stratégies métacognitives (autorégulation) et un groupe témoin. Les stratégies métacognitives enseignées sont les suivantes : l'autocontrôle stratégique du plan (self-monitoring of strategic planning, l'utilisation d'un plan imagé à la suite d'un remue-méninges), l'auto-bilan (self-assessment, évaluation de l'activité à l'aide d'une liste de contrôle élaborée en classe), l'autocontrôle des activités, à la suite de l'utilisation de l'aide-mémoire (self-monitoring of revision activities, amélioration immédiate du texte à la suite de l'auto-bilan) et l'autoévaluation à l'aide de la grille de correction et à fixation de but à l'aide de cette grille (criterion setting and procedural goals, c'est-à-dire l'autoévaluation à l'aide de la grille d'évaluation utilisée par l'enseignant et la fixation d'un but à atteindre pour la prochaine rédaction).

Cette recherche montre que l'enseignement de stratégies cognitives est efficace, car les groupes expérimentaux réussissent mieux que le groupe témoin. De surcroît, le groupe expérimental avec stratégies métacognitives montre une maîtrise encore plus grande sur le genre de texte à produire, et cela améliore la performance des élèves. Les élèves qui n'ont pas reçu l'enseignement sur l'autorégulation conservent moins longtemps leurs acquis. Bien que le groupe stratégie réussisse mieux que le groupe contrôle, le groupe stratégie et autorégulation les surclasse.



### **Que retenir ?**

En bref, il semble que l'enseignement de stratégies puisse aider à améliorer la maîtrise du français écrit, non pas par une répétition de règles de grammaire, mais par un travail métacognitif chez la personne qui l'amène à se poser davantage de questions et à s'investir dans ses apprentissages en tentant de mieux se connaître. Notre projet de recherche en enseignement explicite des stratégies métacognitives en révision devrait avoir lieu dans les prochaines années.

**Bibliographie**

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001) *Through the Models of Writing*. Pays Bas : Kluwer Academic Publishers.
- Bisaillon, J. (1989) Et si on enseignait la révision de textes ! *Québec Français*, 75. 40-42.
- Dekeyser, R., (2003) Implicit and explicit learning. Dans Doughty, C.J., & Long, M.H. (dir.), *Handbook of Second language acquisition* (p. 313-348). Oxford : MA Blackwell.
- Flavell, J. (1979, octobre). Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34 (10). 906-911.
- Gasparini, S. (2004). Implicit versus explicit learning : paradigm implications for L2 teaching. *European Journal of Psychology of Education*. 19(2). 203-219
- Glaser, C., & Brunstein, J. (2007). Improving Fourth-Grade Students' Composition Skills : Effects of Strategy Instruction and Self-Regulation Procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 297-310. doi : 10.1037/0022-0663.99.2.297
- Graham, S., Harris, K., & Mason, L. (2005) Improving the writing performance knowledge and self-efficacy of struggling young writers : the effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241. doi : 10.1016/j.cedpsych.2004.08.001
- Groupe DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Writing as problem solving. *Visible language*, 14 (4), 388-399.
- Hensler, H. (1992). *Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Hübner, S., Nückles, M., & Renkl, A. (2010). Writing learning journals : instructional support to overcome learning-strategy deficits. *Learning and instruction*, 20. 18-29. doi : 10.1016/learninstruc.2008/12.001
-



- Lai, E. R. (2011). *Metacognition : a literature review*. États-Unis : Pearson. Repéré à [http://www.pearsonassessments.com/hai/images/tmrs/Metacognition\\_Literature\\_Review\\_Final.pdf](http://www.pearsonassessments.com/hai/images/tmrs/Metacognition_Literature_Review_Final.pdf)
- Moffett, J.-D. (1992). *Développer la conscience d'écrire : accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*. Rimouski : Cégep de Rimouski.
- Oxford, R. & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies : methods, findings and instructional issues. *The modern language journal*. 73(4). 404-419.
- Weinert, S. (2009). Implicit and explicit modes of learning : similarities and differences from a developmental perspective. *Linguistics*. 47(2). 241-271. doi : 10.1515/LING.2009.010



---

Ibrahim Sballil  
Département d'administration et fondements de l'éducation

Récipiendaire du Deuxième prix pour une présentation affichée

### **Introduction :**

Depuis quelques décennies, l'école publique est au centre des débats un peu partout dans le monde en réponse aux changements qui secouent les sociétés sous l'effet de la diversification des populations et de la mondialisation (Berthelot, 2006; Langlois et Lapointe, 2002).

La donne de l'échec scolaire a servi de cheval de bataille pour ses détracteurs, l'école, dotée désormais de plus en plus de pouvoirs dans le cadre de réformes favorisant un large mouvement de décentralisation (Brassard, 2007) est appelée à rendre des comptes.

Les directions d'école sont particulièrement sollicitées pour jouer de nouveaux rôles, elles doivent être plus que de simples gestionnaires, mais des leaders (Lapointe, Garon, Brassard, Dupuis, Japel et Brunet, 2009), censés influencer l'équipe-école dans l'objectif de garantir la réussite scolaire de tous les élèves, en particulier ceux issus de milieux défavorisés qui présentent généralement plus de difficultés à l'école et plus de risque de décrochage (OCDE, 2012). Dans les milieux défavorisés, notamment, la littérature scientifique laisse entendre depuis quelques années l'importance d'exercer un leadership de justice sociale par les directions d'écoles.

### **Réussite scolaire et défavorisation : quel rapport?**

Dans la littérature scientifique, le lien entre le niveau socioéconomique et la réussite scolaire est bien établi, les élèves des écoles de milieux défavorisés réussissent, généralement, moins bien que ceux des écoles de milieux favorisés (Archambault, Garon et Harnois 2010).

L'organisation de coopération et de développement économique OCDE (2012) estime que dans l'ensemble de ces pays membres, les élèves issus de milieux défavorisés ont deux fois plus de chance d'être moins performants à l'école et présentent un risque de décrochage plus élevé que ceux issus de milieux favorisés.

Aux États-Unis et au lendemain de l'adoption du *Civil Rights Act* en 1966, un grand débat a été entamé sur l'équité et l'égalité des chances en éducation. Le Congrès demanda alors une étude qui prit la forme d'une enquête de grande envergure intitulée « *Equal Educational Opportunity Survey* », connue encore sous le nom de « *Coleman Report* ».

Cette étude est la première ayant mis en évidence le poids de la défavorisation et son impact sur la réussite scolaire, elle conclut effectivement, que les facteurs socioéconomiques et familiaux sont déterminants pour la performance scolaire des élèves et que l'école ne peut faire grand-chose pour changer cette réalité. Ces conclusions ne sont pas passées sans susciter des réactions contradictoires à tel point que nous pouvons affirmer avec Cherkaoui (1978) que



« nulle étude en sociologie de l'éducation n'a été aussi commentée... nulles données n'ont été tant scrutées, si sévèrement jugées, si intensivement et minutieusement réanalysées,... nuls résultats n'ont tant scandalisé ou édifié et n'ont été aussi contestés ou passionnément défendus que ceux d'*Equality of Educational Opportunity Research* » (p.237)

En effet d'une part, plusieurs recherches ont confirmé la réalité selon laquelle la défavorisation et le décrochage scolaire représentaient dans les faits « des réalités reliées » (Bouchard, 2001). D'autre part, plusieurs chercheurs ont contesté la conclusion du rapport de Coleman qui soutenait que l'école n'a que peu ou pas d'effet sur la performance scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Ces chercheurs ont été interpellés par des écoles qui arrivaient à améliorer les performances scolaires de leurs élèves issus de milieux défavorisés qui réussissaient à des niveaux similaires, voire meilleurs que certains de milieux favorisés : ces écoles sont connues dans la littérature sous le nom d'écoles efficaces.

### Écoles efficaces : quels secrets?

En réaction aux conclusions du rapport de Coleman, plusieurs chercheurs se sont arrêtés sur la réalité de certaines écoles qui en dépit du statut de défavorisation de leurs élèves ont réussi à améliorer leurs résultats scolaires. Ces écoles dites efficaces sont définies comme étant ces « écoles situées dans des quartiers défavorisés dont la performance scolaire des élèves, telle que mesurée à l'aide d'épreuves standardisées, rejoint ou surpasse celle d'élèves provenant de quartiers mieux nantis » (Gauthier, Mellouki, Bisonnette et Richard, 2005, p.5).

La réalité de ces écoles a été mise en avant par des chercheurs aux États-Unis tout d'abord pour contester certaines conclusions du rapport de Coleman, une série d'études ont eu lieu dans cette perspective à partir des années 1970, déclenchant ainsi une dynamique qui a pris une ampleur internationale connue dans la littérature sous le nom du mouvement des écoles efficaces (Jansen, 1995).

Le mouvement des écoles efficaces a permis de mettre en doute le fatalisme qu'allait introduire le rapport de Coleman, en laissant croire que l'école ne pouvait faire grand-chose pour soutenir les élèves issus des milieux défavorisés et améliorer leur rendement scolaire, il a montré, en effet, qu'à condition que certains facteurs soient réunis, l'école peut faire la différence dans le vécu scolaire de ces élèves. Ces facteurs qui favorisent la réussite scolaire ont été mis en évidence depuis les premières études entreprises dans le cadre de cette dynamique, notamment celle de Weber (1971), Brookover et Lezote (1977), Edmonds (1979) entre autres et ont été confirmés par d'autres études plus récentes faites dans différents pays.

Il s'agit selon Teddlie et Stringfield (2007) des cinq suivants :

- Un fort leadership de la part des directions des écoles;
- Une centration accentuée sur les apprentissages;
- Un climat scolaire propice;
- Des attentes élevées à l'égard des résultats scolaires de tous les élèves;
- Des évaluations constantes de la réussite des programmes mesurées par les données des élèves aux tests standardisés;

### **Le leadership des directions, clé de la réussite :**

Parmi tous ces facteurs, le leadership des directions d'école a été considéré comme la pierre angulaire du changement des écoles servant de populations défavorisées. Dans ce sens, Edmonds (1979) considère que : « *l'une des caractéristiques les plus pertinentes des écoles efficaces est un fort leadership exercé par l'administrateur, sans lequel les éléments disparates du bon fonctionnement scolaire ne peuvent jamais être mis et gardés ensemble* ». (p.22)

L'OCDE (2012) considère pour sa part que le leadership des directions d'école est le point de départ pour transformer les écoles de milieux défavorisés et améliorer leur performance.

La littérature sur le leadership des directions d'école n'a cessé de s'amplifier et plusieurs modèles ont été conceptualisés par les chercheurs pour décrire le leadership des directions susceptible de faire la différence et d'améliorer les performances des écoles de milieux défavorisés.

Trois modèles ont dominé le champ de la recherche sur le leadership en éducation depuis des décennies, il s'agit du leadership pédagogique (*Instructional leadership*), le leadership transformationnel (*transformational leadership*) et le leadership partagé (*distributed leadership*) (Hallinger, 2003; Leithwood, 2005; Lüthi, 2010).

Par ailleurs, depuis quelques années, nous avons pu constater l'émergence d'un autre modèle de leadership dont l'exercice par les directions d'école de milieu défavorisé serait souhaité : il s'agit du leadership de justice sociale (Archambault et Harnois, 2009b).

Cet intérêt pour la justice sociale s'inscrit « dans un contexte de sociétés en changement, caractérisées par une augmentation de la diversité sous toutes ses formes : culturelle, sociale, ethnique, raciale, religieuse, etc. » (Archambault et Harnois, 2009a).

### **Le leadership de justice sociale :**

Plusieurs auteurs s'accordent pour situer le leadership en matière de justice sociale dans une perspective ancrée dans l'éthique, la morale et les valeurs dans la mesure où la condition humaine de l'exercice d'un leadership au sein de l'école devrait être plus apparente que toute autre composante (Archambault et Harnois, 2009b; Archambault et Harnois, 2011, Cuban, 1988; Langlois, 2002; Ryan, 2006; Sergiovanni, 1999; Starratt, 1991 ).

Theoharis (2007) qualifie de leaders de justice sociale « *ces directeurs qui plaident, dirigent et gardent au centre de leur pratique et leur vision, des questions relatives à la race, à la classe, au genre, au handicap, à l'orientation sexuelle, et à d'autres conditions historiquement et actuellement encore engendrant la marginalisation* » (p.223).

Starratt (1991), pour sa part, présente une théorie pour la pratique d'un leadership rattachée à la justice sociale, basée sur trois éthiques qui se complètent les unes les autres.

- **L'éthique de la critique**: La perspective éthique fournit un cadre permettant à l'administrateur de passer d'une certaine naïveté concernant l'état des choses, vers une conscience du fait que l'arène sociale et politique reflète des arrangements de pouvoir, des privilèges et des influences souvent légitimés par une rationalité supposée, par la loi et les coutumes.
- **L'éthique de la justice** : Si l'éthique de la critique permet d'éclairer l'administrateur sur les dysfonctionnements de l'institution scolaire aussi bien au niveau micro que macro, l'éthique de la justice l'engage à voir en la structuration d'activités dans le cadre du curriculum ou à l'extérieur de celui-ci, qui permettent de débattre et discuter autour des choix individuels et ceux de l'ensemble de la communauté scolaire. Ces discussions pourraient consister selon l'auteur en des ateliers portant sur des sujets comme : l'écoute active, la dynamique des groupes, la résolution des conflits...mais aussi des sujets concernant la gouvernance de l'école, le curriculum, les choix des manuels, les différences culturelles à l'école et les structures sociales qui servent de base aux injustices commises à l'égard de certains groupes minoritaires, ainsi que les moyens susceptibles d'altérer cet ordre préétabli.
- **L'éthique de la prise en charge (*caring*)** : Cette perspective, basée sur l'amour et l'estime, met l'accent sur les exigences des relations humaines. Dans ce cadre, les personnes en relation occupent les uns par rapport aux autres une valeur absolue, dans le sens où ils ne sont pas considérés comme de simples moyens ou outils pour parvenir à des fins. Les gens sont considérés, reconnus et acceptés pour ce qu'ils sont, comme étant des êtres humains dignes de respect et d'estime.

Ryan (2006) lui, estime que les éducateurs doivent mettre l'accent dans l'exercice d'un leadership scolaire sur les dimensions morales comme la justice sociale, car selon lui, l'école devrait contribuer à bâtir un monde juste pour chacun. Il propose dans cette perspective un modèle de leadership qu'il situe dans une lignée centrée sur la justice sociale à travers un effort de démystification, de compréhension, de critique et d'action.

### **Le leadership de justice sociale des directions d'école : état de la question au Québec :**

Au Québec, peu de travaux ont eu pour objet le leadership en matière de justice sociale exercé par les directions d'école. L'intérêt pour ce sujet ressort néanmoins, des résultats de recherches menées dans le cadre du Programme de soutien de l'école montréalaise (PSEM), adopté par le Ministère de l'Éducation nationale du Québec en 1997 dans le cadre de la réforme entamée à partir des années 1990. Il visait particulièrement les écoles œuvrant en milieux défavorisés, concentrées en grande partie sur l'île de Montréal (Archambault et Harnois, 2012; Deniger, 2012). Ces recherches avaient pour objectif général étudier le travail des directions d'école de milieu défavorisé et décrire le plus pertinemment possible en quoi consiste diriger une école en milieu défavorisé. (Archambault, Garon et Harnois, 2010)

C'est ainsi que quarante-cinq directions d'écoles primaires des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal ont été invitées à participer à des focus groups portant sur les caractéristiques du travail de direction, sur les différences avec les directions d'une école qui n'est pas en milieu défavorisé, sur les attributions de la direction d'une école en milieu défavorisé (Archambault & Harnois, 2009a; Archambault & Harnois, 2012).

---

Selon les participants, le milieu défavorisé est un monde complexe, divers et hétérogène (Archambault et Harnois, 2009a), il est caractérisé notamment par la pauvreté et la précarité qui touchent un grand nombre de familles en l'occurrence des familles immigrantes. Cette situation semble s'aggraver, et a généré un statut d'urgence et d'imprévu que les directions d'école doivent gérer sans cesse (Archambault et Harnois 2009a).

Cette réalité exige des directions d'école des compétences et des attitudes particulières (Archambault et Harnois, 2012) et sollicite de leur part, surtout, l'exercice d'un leadership de justice sociale (Archambault et Harnois, 2009a).

Ce leadership consisterait à comprendre les milieux défavorisés, à combattre les préjugés et les fausses croyances à l'égard du milieu, à croire en la réussite de tous les élèves et à se doter d'attitudes telles que : disponibilité, écoute, dévouement, ouverture, souplesse, adaptabilité, empathie et respect (Archambault et Harnois, 2009a).

En plus, les directions, motivées par le désir de faire la différence dans la vie des élèves et de leur famille, aimeraient exercer une influence sur l'ensemble de l'équipe-école afin que tous prennent conscience des jugements trop rapides et des préjugés. (Archambault et Harnois, 2009a).

### **Question générale de recherche:**

Ces recherches ont permis de mettre en évidence l'importance accordée par les directions d'écoles primaires de milieu défavorisé au fait de comprendre ces milieux et combattre les préjugés à leur égard. Cette attitude ne traduit, cependant pas un intérêt particulier pour l'exercice d'un leadership de justice sociale du moins au niveau de la pratique. Le discours des directions ne décrit pas ce qu'elles font au quotidien pour répondre aux exigences de leur contexte scolaire.

L'objectif de notre recherche est d'explorer l'exercice du leadership de justice sociale chez les directions d'école francophones de milieux défavorisés de Montréal. Nous aimerions pouvoir répondre à la question générale de recherche suivante : dans le contexte des écoles de milieux défavorisés de Montréal, que font les directions, concrètement, pour satisfaire aux exigences du rôle de leaders de justice sociale que plusieurs chercheurs estiment être indispensable pour favoriser la réussite scolaire au sein de ses écoles?

### **Méthodologie :**

La présente recherche consiste en une étude de cas exploratoire et descriptive, car elle est la plus apte à répondre à la question de recherche retenue. Il nous permettrait de décrire en profondeur un cas exemplaire de l'exercice du leadership de justice sociale dans le contexte francophone défavorisé de Montréal.

Nous choisirons notre cas (école) sur la base de trois critères : l'état de défavorisation de l'école et son portrait socioculturel.



Nous collecterons nos données à travers trois outils :

- L'observation de l'école et de la direction à l'aide d'une grille élaborée par Archambault, Garon et Harnois (2012), inspirée du « The School-Wide Cultural Competence Observation Checklist » (SCCOC) développée par Bustamante et Nelson (2007).
- L'analyse des documents pertinents qui pourraient renseigner sur des pratiques, des attitudes relatives au souci d'équité et de justice sociale.
- Les entrevues semi-structurées : avec les directions d'école et par souci de triangulation avec des enseignants, des parents et d'autres membres de la communauté.

### **Conclusion :**

Le leadership de justice sociale est un paradigme qui prend de plus en plus d'ampleur dans les écoles de milieu défavorisé, en témoigne le nombre de recherches entreprises dans plusieurs pays, surtout anglo-saxons. L'intérêt pour cette notion est dans ses phases embryonnaires au Québec, mais son importance pour les écoles de milieux défavorisés est capitale, j'ai siégé sur un conseil d'établissement d'une école primaire servant des élèves défavorisés et j'ai pu voir à quel point des questions d'équité et de justice reviennent sans cesse. Ces questions portent surtout sur la nécessité de comprendre les milieux défavorisés dans leur complexité, leur diversité et déceler les enjeux de la différence qui marque de plus en plus ces milieux avec tout l'impact que l'on pourrait imaginer sur la qualité de la relation et de la communication école-famille et la réussite scolaire des élèves.

---

## Bibliographie

- Archambault, J. et Harnois, L., (2009a). *Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé*. Éthique publique. Justice scolaire et école publique. 11(1). 86-93.  
Accessible au : <https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/Diriger>
- Archambault, J. et Harnois, L. (2009b). *Le leadership de justice sociale : Fausses croyances et préjugés au sujet de la pauvreté*. Extraits de la littérature. Document présenté au programme de soutien de l'école montréalaise, Ministère de l'éducation, des Loisirs et du Sport.  
Accessible au : <https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/Diriger>
- Archambault, J. et Harnois, L., (2012). *Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé: les perceptions des directions d'écoles à propos de leur travail*. REVUE CANADIENNE DE L'ÉDUCATION. 35(1). 3-21.  
Accessible au : <https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/Diriger>
- Archambault, J. Garon, R. et Harnois, L.,(2010). *Diriger une école en milieu défavorisé : observation des pratiques des directions d'école primaire de la région de Montréal*. Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise. Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport.  
Accessible au : <https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/Diriger>
- Berthelot, J., 2006. *Une école pour le monde, une école pour tout le monde*. Québec: VLB ÉDITEUR et Jocelyn Berthelot
- Brassard, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire*. Rapport de recherche. Québec : Fédération québécoise des directions d'établissements d'enseignement.
- Bouchard, I. (2001). Les milieux à risque d'abandon scolaire : Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage scolaire vont de pair. Rapport publié par Le Conseil Régional de Prévention de l'Abandon Scolaire (CRÉPAS). Accessible au <http://www.crepas.qc.ca/rapports>
- Brookover, W.B. & Lezotte, L. (1979) *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. E.Lansing, MI. ED 181 005.  
Accessible au: <http://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op017.pdf>
- Cherkaoui, M. (1978). Sur l'égalité des chances scolaires : à propos du « Rapport Coleman ». Revue française de sociologie, 19 (19-2), 237-260.

---

Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY, State University of New York Press

Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor*. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24  
Accessible au: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197910\\_edmonds.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf)

Hallinger, P. (2003). *Leading educational change on the practice of instructional and transformational leadership*. *Cambridge Journal of Education*. 33 (3), 329-351.  
Accessible au: <http://www.philiphallinger.com/papers/CCJE%20Instr%20and%20Trans%20Lship%202003.pdf>

Gauthier, C., Mellouki, M., Bisonnette, S. et Richard, M., (2005). Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de la recherche. Recherche préparée pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. CRIFPE. Université de Laval.  
Accessible au [www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-ClermontGauthier\\_0305\(1\).pdf](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-ClermontGauthier_0305(1).pdf)

Jansen, J.D (1995). *Effective schools*. *Comparative Education*, 31(2).  
Accessible au: <http://www.jstor.org/stable/3099646>

Langlois, L. et Lapointe, C (2002). *Le concept de leadership éducationnel : origines et évolution*. Dans. L.Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (1-10). Montréal : Les éditions de la Chenelière Inc.

Lapointe, P., Garon, R., Brassard, A., Dupuis, P., Japel, C. et Brunet, L. (2009). *La gestion des activités éducatives des directeurs et des directrices d'écoles primaires dans le contexte de la réforme en éducation au Québec*. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture et au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires (projet 2005-AC-103493). Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation.

Leithwood, K. (2005). *Educational leadership*. Document préparé pour *The Laboratory for Student Success at Temple University center for research in Human Development and Education*.  
Accessible au : <http://www.temple.edu/lss>

Lüthi, F.G. (2010). *Le leadership des directions d'établissement scolaire: Vers une optimisation par des pratiques de Gestion des Ressources Humaines*. France: L'Harmattan.

OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.  
Accessible au <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>



Ryan, J.(2006). *Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. Leadership and policy in Schools*.5:3-17. DOI: 10.1080/15700760500483995.

Sergiovanni, T. J. 1991. *The principalship: A reflective practice perspective*. 2nded. Boston: Allyn and Bacon

Starratt, R. J. (1991).Building an Ethical School: A Theory for Practice in Educational Leadership.*Educational Administration Quarterly*. (27)2, 185-202.

Accessible au: <http://eaq.sagepub.com/content/27/2/185>

Teddlie, C. et Stringfield, S. “A quarter-century of U.S. research on school effectiveness and School improvement” In: T. Townsend (Ed.), *International Handbook of Research on School Effectiveness and Improvement*. Cordrecht, NL: Springer. (pp. 131-166). (2007).

Weber, G. (1971). *Inner-City children can be taught to read: Four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.





---

Sophie Rodrigue

Université de Montréal, département d'administration scolaire et fondement de l'éducation

Récipiendaire du Premier prix pour une présentation orale (maîtrise)

### **Résumé**

*Par les comportements et attitudes qu'il promeut, le leadership de justice sociale est considéré comme étant une compétence importante à développer par les directions d'écoles (Archambault et Harnois, 2006). Cependant, au Québec, plusieurs directions interrogées semblent très peu familières avec ce concept (Archambault et Harnois, 2008). Cette étude vise à documenter les différentes situations dans lesquelles il est possible d'observer la pratique d'un leadership de justice sociale en milieu scolaire. Trois études de cas furent réalisées dans le cadre de cette recherche. Les fondements théoriques du leadership de justice sociale ainsi que la méthode de recherche et d'analyse y sont présentés.*

### **Introduction**

Au Québec, c'est sur l'île de Montréal, que l'on retrouve la plus grande concentration d'élèves provenant de milieux défavorisés et multiethniques. Parmi ces écoles, on y dénombre plusieurs caractéristiques communes, notamment, une réussite scolaire très inégale, une grande variation dans le taux de diplomation et une concentration importante d'immigrants (MELS, 2009). Quant aux élèves, on constate qu'ils éprouvent davantage de difficultés d'apprentissage, qu'ils présentent plus souvent des retards scolaires, qu'ils ont des apprentissages moins consolidés et qu'ils décrochent plus tôt et en plus grand nombre de l'école (MELS, 2009).

De ce constat, certains chercheurs se sont demandés pourquoi certaines écoles réussissaient mieux que d'autres à favoriser la réussite scolaire de leurs élèves et s'il y avait des pratiques à privilégier en milieu défavorisé (Archambault et Harnois, 2006). S'intéressant davantage aux directions d'école, ces derniers se sont demandé si elles doivent posséder certaines caractéristiques ou compétences particulières pour amener leurs élèves vers la réussite scolaire (Archambault et Harnois, 2009, MELS, 2009). À cet égard, on retrouve plusieurs informations dans la littérature scientifique. Castellano, Springfield et Stone (2002) rapporte notamment la présence d'une corrélation positive entre la performance d'une école et une vision éducative claire et partagée. Ensuite, que les directions dites performantes seraient en mesure de créer un environnement à fois sécuritaire et accueillant pour les élèves et l'ensemble de la communauté scolaire (Archambault et Harnois, 2006). Ces directions exemplaires seraient également capables d'utiliser les données pour prendre des décisions éclairées et ainsi faciliter la gestion de leur école, sans oublier qu'ils encourageraient davantage le développement professionnel de leur personnel (Archambault et Harnois, 2006). Cependant, l'une des caractéristiques les plus importantes serait que ces directions sont en mesure d'exercer un leadership de justice sociale (LJS) (Jean-Marie, Normore et Brooks, 2009).

Les prochaines sections aborderont plus en détails : le concept de LJS et son intérêt dans les écoles de milieux défavorisés, les questions de recherche et le modèle conceptuel priorisé dans cette étude, la méthode de recherche ainsi que les stratégies d'analyses utilisées dans ce projet.

---

## Le leadership de justice sociale

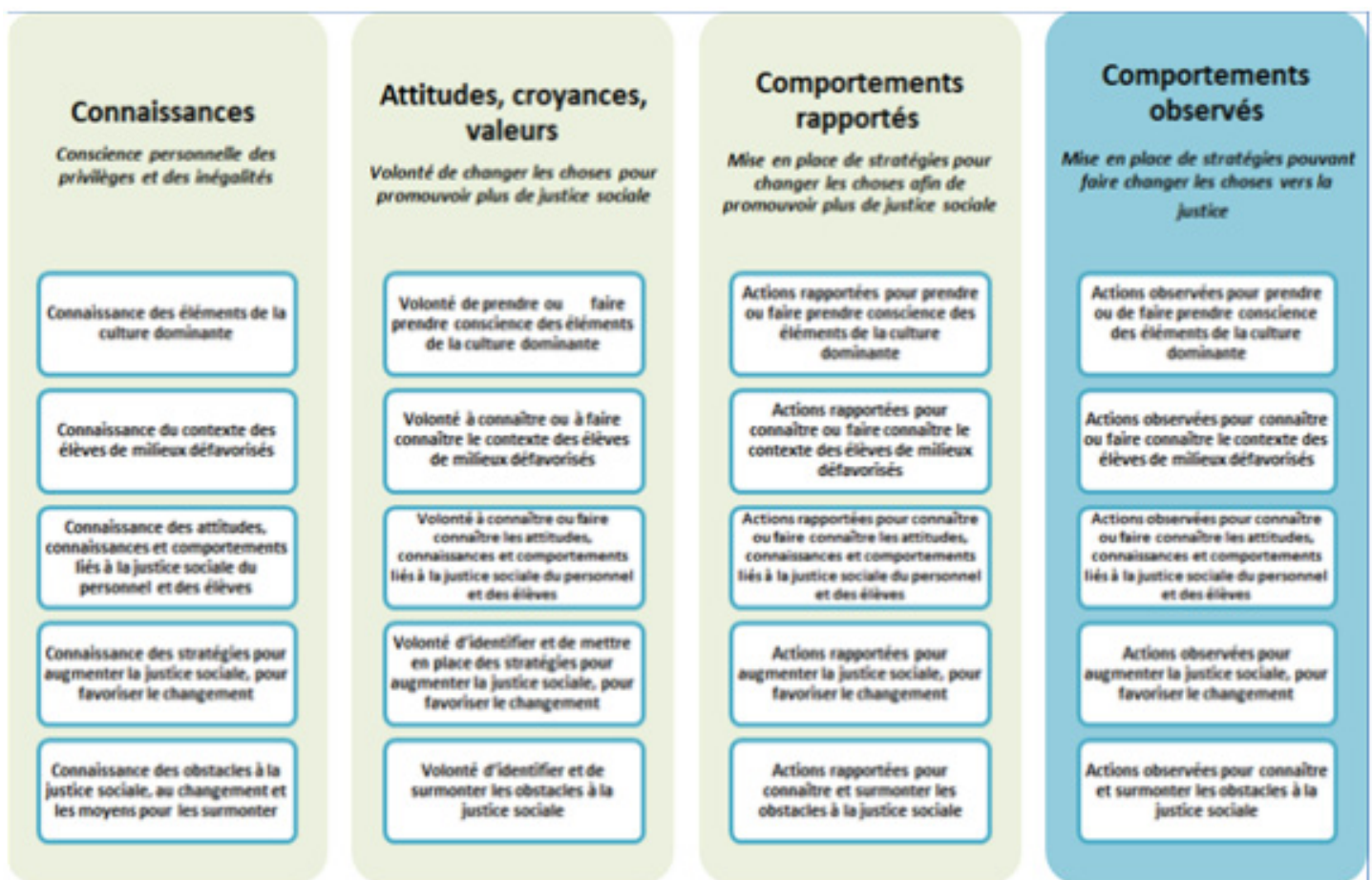
Le LJS en éducation constitue une caractéristique, voire même une compétence à développer par les directions d'écoles, dans la mesure où celle-ci vise à combattre les préjugés, les fausses croyances et les stéréotypes (e.g., culturels, sexuels, pauvreté) présents dans les écoles. En effet, ce serait en combattant et en faisant la promotion de pratiques qui visent à briser les inégalités sociales que les directions d'écoles seraient plus performantes.

Différents auteurs ont proposé des définitions du concept de LJS. Notamment, Garon et Archambault (2010) qui définissent ce type de leadership comme suit : «exercer un LJS, implique de gérer son établissement scolaire de façon juste et équitable en combattant toutes formes de marginalisation, tout en prônant des valeurs d'équité, de justice et de démocratie.» (p.22). Plusieurs études ont été faites sur le LJS. La grande majorité d'entre elles étant exploratoires et descriptives, les chercheurs se sont d'abord employés à décrire les pratiques de directions exemplaires en matière de LJS (Bogotch, 2002; Riestter, Pursh et Skrla, 2002). Ces études rapportent entre autres que les directions qui exercent un LJS seraient des personnes : conscientisées aux problèmes d'iniquités et d'injustice sociales, qu'elles ont d'excellente habilités sociales, de bonnes connaissances de la justice sociale, qu'elles sont rassembleuses et qu'elles ont une bonne pensée critique. D'autres études se sont plutôt intéressées aux actions observables associées au LJS dans une école (Blackmore, 2002; Riestter, Pursh et Skrla, 2002). Il s'agirait notamment d'écoles dont la mission porte sur la réussite de tous les élèves, qui ont des attentes élevées, des pratiques favorisant l'inclusion de tous les élèves, puis qui privilégient davantage la collaboration avec leur milieu. D'autres chercheurs se sont plutôt intéressés à comprendre les conditions de résistance à la pratique d'un LJS (Shields, 2004) et la pertinence d'inclure ce leadership dans les programmes de formation des directions d'école (Bogotch, 2002, 2010; Olivia et Marshall, 2005). Toutefois, la grande majorité de ces études ont été effectuées aux États-Unis, et donc, dans un contexte social et politique différent du nôtre. En ce sens, malgré les nombreux travaux qui ont été réalisés, on ne connaît toujours pas la situation, au Québec, quant à l'exercice d'un LJS.

Les seules études répertoriées sont, dans un premier temps, celle d'Archambault et Harnois (2008) qui en ayant interrogé plus d'une quarantaine de directions d'école se sont aperçu qu'il y avait très peu présence de notions associées au LJS dans leurs discours, et que ce n'était qu'après questionnements et discussions que les directions reconnaissaient la présence de préjugés dans leur école. Dans un deuxième temps, une autre étude fut réalisée par Archambault et Garon (2012) qui montre qu'il leur fut possible de repérer des comportements autorapportés, des attitudes ainsi que des connaissances associées au LJS dans leurs entrevues individuelles avec des directions d'école. De plus, ces derniers concluent que leur modèle conceptuel s'est avéré utile pour repérer les connaissances, attitudes et comportement autorapportés en lien avec le LJS. Toutefois, il manque toujours plusieurs informations dans la littérature, à savoir, quand et comment les directions d'écoles exerceraient concrètement un LJS. C'est pourquoi, la présente recherche vise à documenter et décrire les différentes situations dans lesquelles il est possible d'observer la pratique d'un LJS. Plus précisément, cette recherche vise à 1) décrire les connaissances des directions d'école sur le concept de justice sociale en éducation, 2) vérifier dans quelles situations de ces écoles et sous quelles formes il est possible d'observer concrètement l'exercice de la justice sociale et 3) décrire les similitudes et les différences de ces écoles afin de les comparer en ce qui a trait à l'exercice d'un LJS. Pour ce faire, le modèle conceptuel construit par Archambault et Garon (2011) fut priorisé,

puisqu'il est l'un des rares modèles qui s'intéressent à la pratique du LJS de la direction d'école. La figure 1 montre d'ailleurs le modèle conceptuel en question. Celui-ci comporte quatre dimensions, soit les connaissances, les attitudes, croyances et valeurs de la direction d'école, les comportements rapportés par celle-ci et finalement les comportements que l'on peut observer dans sa pratique. Ensuite, on identifie cinq sujets qui se répètent dans chacune des dimensions, soit les éléments de la culture dominante, le contexte des élèves en milieux défavorisés, les comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves, les stratégies pour favoriser la justice sociale et enfin les obstacles à la justice sociale et les moyens pour arriver à les surmonter.

Figure 1 : Modèle conceptuel du LJS d'Archambault et Garon (2011)



### Méthode de recherche

Pour ce projet de recherche, l'étude de cas fut priorisée étant donné qu'il s'agit d'une méthode efficace pour documenter et décrire différents objets de recherche (Fortin, 2010). De plus, ayant privilégié l'étude de cas multiples (i.e., trois cas différents) ainsi que l'utilisation de différents instruments de mesure, cette méthode devrait faciliter la découverte de convergences ou de similitudes entre les cas, ainsi que de donner la possibilité de faire une triangulation des données (Karsenti et Demers, 2011).

Trois directions d'écoles primaires francophones défavorisées de l'île de Montréal, participant au programme Une école montréalaise pour tous pour l'année scolaire 2012-2013 firent partie de ce projet. Seule des directions d'écoles classées dans les déciles 9 ou 10 de l'indice de milieu socio-économique (IMSE) et pour l'indice du seuil de faible revenu (SFR) (MELS, 2011) et étant reconnues pour leur intérêt pour la justice sociale en éducation par le programme Une école montréalaise pour tous furent interpellées pour participer à la recherche.

Plusieurs instruments furent utilisés durant la collecte de données. Tout d'abord, deux entrevues semi-structurées furent exécutées avec chacune des directions d'école. La première consistait en une entrevue de cinq questions ouvertes (Archambault et Garon, 2012). La seconde comprenait environ 40 questions sur neuf dimensions spécifiques des écoles. Cette deuxième entrevue, eut lieu à la fin de la collecte de données afin de pouvoir préciser et comprendre certaines informations ou données d'observation. Outre les deux entrevues, des observations de type «shadowing» furent réalisées, c'est-à-dire une technique d'observation qui demande au chercheur de suivre systématiquement, durant une période prédéterminée, le membre d'une organisation qui a été ciblée (McDonald, 2005). En tout, cinq à six journées d'observation eurent lieu avec les directions d'école. De plus, sachant que certains moments sont plus propices que d'autres pour l'observation de comportements en matière de LJS, des journées furent ciblées par la direction et la chercheuse. Un questionnaire conçu par Archambault, Garon et Harnois (2012) fut également utilisé pour la collecte de données. Finalement, plusieurs documents internes furent demandés à la direction d'école (i.e., projet éducatif, plan de réussite, convention de gestion, code de vie, etc.) pour effectuer une analyse documentaire. L'ensemble des données qui furent recueillies permettront, tel que mentionné ci-haut, de trianguler certaines données et ainsi augmenter la validité interne de la recherche. De plus, ces différentes sources de données permettront d'identifier plusieurs connaissances, attitudes, valeurs et croyances, comportements autorapportés et comportements observés de la direction d'école associée au modèle conceptuel privilégié dans ce projet.

### Stratégies d'analyses des données

Afin de pouvoir associer les éléments recueillis dans le cadre de cette collecte de données au modèle conceptuel, il fut tout d'abord nécessaire de transcrire l'ensemble des entrevues semi-structurées, les réponses des questions ouvertes ainsi que certains passages particuliers provenant des documents internes et des données d'observation. En effet, de façon à diminuer le temps de transcription, un codage préalable fut effectué sur papier avec les grilles d'observation et documents internes par souci d'économie de temps. Seuls les éléments pertinents et en lien avec l'exercice d'un LJS furent transcrits dans un fichier texte, pour ensuite être transférés dans le logiciel QDA Miner. Étant actuellement à l'étape du codage, la stratégie anticipée pour l'analyse des données est la suivante : un codage des éléments transcrit dans les fichiers textes sera effectué avec les différentes dimensions et sujets du modèle conceptuel, puis des analyses subséquentes seront réalisées avec le logiciel QDA Miner pour répondre aux objectifs de la recherche. Pour ce qui est des questions fermées du questionnaire, il est envisagé d'utiliser le logiciel SPSS pour être en mesure de faire des analyses descriptives de ces différentes données.

### Conclusion

En terminant, rappelons que l'objectif premier de cette étude est de documenter et décrire les situations dans lesquelles il est possible d'observer la pratique d'un LJS. Par conséquent, ce projet n'a pas la prétention de dresser un portrait complet de la pratique de ces directions, ni d'être généralisable. Seulement trois mois de collecte de données furent accomplis avec trois directions et leurs écoles respectives. Bien qu'il sera possible de tirer plusieurs conclusions intéressantes de ce projet, il reste encore beaucoup de chemin à faire pour bien comprendre et décrire la pratique du LJS des directions d'école au Québec. Par exemple, il serait très intéressant d'évaluer la perception des directions d'écoles de leur propre leadership et le mettre en relation avec la perception de leur équipe-école (Archambault et Harnois, 2009a). Dans un autre ordre d'idée, il serait aussi judicieux d'évaluer la pertinence d'inclure ce type de leadership comme compétence à acquérir dans les programmes de formation universitaire au Québec.

---

## Bibliographie

- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2012). *Questionnaire sur la justice sociale en éducation*. Document inédit.
- Archambault, J. et Garon, R. (2012, novembre). *How principals exercises transformative leadership in disadvantaged areas*. Communication présentée à la University Council for Educational Administration convention, Denver, Colorado.
- Archambault, J. et Garon, R. (2011). *Transformative leadership: how do Montréal school principals ensure social justice in their disadvantaged school?* Dans C.M. Shields (dir.), *Transformative leadership: a reader*. (p. 291-306). New-York (NY): Peter Lang.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2006). *Des caractéristiques des écoles efficaces, provenant de la documentation scientifique*. Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2008). *La direction d'une école en milieu défavorisé : les représentations de directions d'écoles primaires de l'île de Montréal*. Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2009a). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé. *Éthique publique*, 11(1), 86-93.
- Archambault, J., et Harnois, L. (2009b). *Justice sociale et milieu défavorisé : l'exercice du leadership des directions d'écoles*. Présentation dans le cadre du colloque 534 de l'ADERAE, *Leadership, supervision et accompagnement professionnels dans les établissements scolaires*, 77e congrès de l'ACFAS, Université d'Ottawa, Ottawa, mai 2009.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling. *Journal of school leadership*, 12(2), 198-222.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of school leadership*, 12(2), 138-156.
- Castellano, M., Springfield, S. et Stone, J. R. (2002). *Helping disadvantaged youth succeed in school: second-year findings from a longitudinal study of CTE-based whole-school reforms*. St. Paul, MN: National research center for career and technical education, University of Minnesota.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.

- Garon, R. et Archambault, J. (2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Vie pédagogique*, (155), 21-23.
- Jean-Marie, G., Normore, A. H. et Brooks, J. S. (2009). Leadership for social justice: preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of research on leadership education*, 4(1), 1-31.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 229-252). Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Mcdonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative research*, 5(4), 455-473.
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Coord\\_interv\\_milieu\\_defavorise/ProgSoutienEcoleMontrealaise\\_Brochure2009\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Coord_interv_milieu_defavorise/ProgSoutienEcoleMontrealaise_Brochure2009_f.pdf)
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Indices de défavorisation par école 2010-2011*. Repéré à: <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicesDefavorisation2010-2011.pdf>
- Olivia, M. et Marshall, C. (2005). *Leadership for social justice, making revolutions in education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Riester, A.F. Pursch, V. et Skrila, L. (2002). Principals for social justice: leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of school leadership*, 12(3), 281-304.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: overcoming pathologies of silence. *Educational administration quarterly*, 40 (1), 109-132. doi:10.1177/0013161X03258963.
-









