Association des étudiantes et des étudiants
aux cycles supérieurs en éducation
Université de Montréal

Actes du Colloque Éducatif Présent! 2014

Recherche en éducation : critiques et perspectives

Université de Montréal, 27 mars 2014

Sous la direction de

Manal RAOUI

Abdel Hakim TOUHMOU

Sara MATHIEU-C.

Julie LALANCETTE

Anne Claude D'ARGY

Actes du Colloque Éducatif Présent! 2014

Recherche en éducation : critiques et perspectives

Université de Montréal

27 mars 2014

6e édition

Sous la direction de

Manal RAOUI, candidate au Ph. D. en psychopédagogie, Université de Montréal

Abdel Hakim TOUHMOU, étudiant à la M. Éd. en didactique, Université de Montréal

Sara MATHIEU-C., candidate au Ph. D. en psychopédagogie, Université de Montréal

Julie LALANCETTE, étudiante à la M.A. en didactique, Université de Montréal

Anne Claude D'ARGY, étudiante à la M.A. en psychopédagogie, Université de Montréal

Table des matières

Mot du Comité de direction des actes - Colloque Éducatif Présent! 2014 1

Présentation du Colloque Éducatif Présent! 2014 2

Recherche en éducation : critiques et perspectives 2

Contexte et objectif du colloque Éducatif Présent! 2

Membres du Comité d'organisation 2

Partenaires de l'édition 2014 3

Programme du Colloque Éducatif Présent! - 2014 4

Évaluation des effets d'un service d'intervention implanté auprès des enfants ayant des difficultés d'adaptation

par Mariam Najdi 5

Le « travail curriculaire » et la « renormalisation » du curriculum prescrit par les enseignants d'éducation physique au Brésil

par Marcos Roberto Godoi 14

Le processus d'apprentissage par la lecture d'élèves allophones du primaire en milieu défavorisé

par Manal Raoui 21

Analyse didactique d'un outil d'évaluation orthopédagogique sur les structures multiplicatives

par Geneviève Fortier-Moreau 27

Analyse de la mise en œuvre de la politique d'égalité du genre en éducation au Sénégal

par Ndour Birné 33

Les enseignants du primaire et le défi de l'implantation du programme ECR

par Anne-Marie Duclos 40

Mot du Comité de direction des actes - Colloque Éducatif Présent! 2014

Le 27 mars 2014 avait lieu la 6e édition du *Colloque Éducatif Présent!* à l'Université de Montréal. C'est avec fierté que les actes de ce colloque vous sont présentés, mettant en valeurs le travail de six étudiants aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation.

Cette édition avait pour thème *Recherche en éducation : critiques et perspectives*. Un thème intégrateur, ouvrant la porte à une variété de questions et d'approches. À la lecture des actes, vous constaterez cette diversité. Elle se manifeste notamment par les disciplines étudiées, que ce soit la lecture (Raoui, p. 21), les mathématiques (Fortier-Moreau, p. 26) ou bien l'éthique et la culture religieuse (Duclos, p. 40), mais également au niveau des réalités explorées, allant du Brésil (Godoi, p. 14) au Sénégal (Birné, p. 33), en passant par le Québec (Najdi, p. 5). Cette richesse se reflète tout autant dans le choix d'approches méthodologiques et de référents théoriques.

Les actes sont un moment important du Colloque Éducatif Présent! Ils sont l'occasion pour certains étudiants de faire une première tentative de publication, ainsi que d'exercer leur plume d'écrivain. Tout comme pour le Colloque en lui-même, les actes sont un tremplin important pour les jeunes chercheurs en sciences de l'éducation, faisant une grande place à l'apprentissage et à la formation au travail de chercheur. C'est avec plaisir que nous vous présentons les textes des actes du Colloque Éducatif Présent! 2014.

Le Comité de direction des actes de colloque a mis en place un processus de sélection et de révision à la mesure de la qualité des présentations qui ont eu lieu lors de l'évènement. Les présentateurs ont été invités à déposer leurs textes à la suite du Colloque. Puis, les textes ont fait l'objet d'une appréciation à l'aveugle de la qualité de leur contenu.

Les textes qui suivent sont issus de ce processus rigoureux. Ils sont le fruit des réflexions et des aspirations de jeunes chercheurs en éducation, soucieux de rendre compte d'innovations dans ce champ de la recherche en sciences humaines et sociales.

Ainsi, paraphrasant Renald Legendre, conférencier au *Colloque Éducatif Présent!*, ces actes peuvent être reçues telles des pistes de solution au « casse-tête que représente le renouveau pertinent, continu et durable du milieu scolaire ».

Nous vous souhaitons une bonne lecture!

Le Comité de direction des actes

Présentation du Colloque Éducatif Présent! 2014

Recherche en éducation : critiques et perspectives

Sous le thème « Recherche en éducation : critique et perspectives », la 6e édition du Colloque Éducatif Présent! a eu lieu le 27 mars dernier. Cette année, l'évènement revêtait un caractère exceptionnel puisque, pour la première fois, ses portes étaient grandes ouvertes aux étudiants en sciences de l'éducation d'autres universités. Ainsi, près de 120 participants provenant de l'Université d'Ottawa, de l'Université Laval, de l'UQAM et de l'Université de Montréal ont pris part aux différentes activités proposées. Les conférences d'ouverture et de clôture gracieusement offertes par messieurs Rénald Legendre (UQAM) et Domenico Masciotra (ASCAR) ont d'ailleurs été particulièrement appréciées. Au terme de la journée, des bourses totalisant près de 5000$ ont été distribuées aux présentateurs s'étant distingués par l'excellence de leur communication orale ou de leur présentation par affiche.

Contexte et objectif du colloque Éducatif Présent!

Le Colloque Éducatif Présent! est un évènement social et scientifique d'envergure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il est organisé, depuis 2007, par l'Association des étudiantes et des étudiants aux cycles supérieurs en éducation (ACSE), à travers un Comité d'organisation rassemblant des membres étudiants.

Membres du Comité d'organisation

Ibrahim Sballil, coordonnateur
Valérianne Passaro, responsable du comité scientifique
Manal Raoui, comité scientifique
Abdel Hakim Touhmou, comité scientifique
Julie Lalancette, comité scientifique
Catherine Déry, responsable des communications
Anne Claude d'Argy, responsable de la logistique
Elarbi Serbouti, trésorier

Partenaires de l'édition 2014

Université de Montréal

Faculté des études supérieures et postdoctorales
Université de Montréal

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

FAÉCUM

ACSE

FICSUM
FONDS D'INVESTISSEMENT DES CYCLES SUPÉRIEURS DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Clinique d'Orthopédagogie Myriam Gagnon

CRIFPE

Programme du Colloque Éducatif Présent! - 2014

	Activité	Local
8h-8h45	Accueil (remise des cocardes et pochettes)	B-243
8h45-9h	• Mot de bienvenue par **François Bowen** (vice-doyen à la recherche à la Faculté des Sciences de l'éducation) • Présentation de l'horaire par le Comité organisateur	B-259
9h-10h30	Conférence d'ouverture : **Renald Legendre** (UQÀM) Commentaire : François Bowen (Université de Montréal)	
10h30-10h45	Pause	B-243
10h45-12h15	Communications orales : bloc A	A-111 A-119
12h15-13h15	Dîner	B-328
12h45-14h15	Communications par affiches	B-253
14h15-15h45	Communications orales : bloc B	A-111 A-119
16h-17h	• Conférence de clôture : **Domenico Masciotra** (ASCAR inc.) • Commentaire : Francisco Loiola (Université de Montréal)	A-135
17h-17h30	Pour les étudiants : rencontre-discussion avec les conférenciers (Domenico Masciotra et Francisco Loiola)	A-103
17h-19h	Vins et fromages Remise des prix	B-328

Évaluation des effets d'un service d'intervention implanté auprès des enfants ayant des difficultés d'adaptation par Mariam Najdi

Candidate au Ph.D. en psychopédagogie, Université de Montréal

Pour citer cet article : Najdi, M. (2014). Évaluation des effets d'un service d'intervention implanté auprès des enfants ayant des difficultés d'adaptation. *6e édition du Colloque Éducatif Présent !* Actes du colloque organisé par l'Association des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs en éducation, 27 mars 2014, Montréal, Canada, p. 5-13.

L'entrée à l'école représente une phase primordiale dans la vie des enfants (Letarte et coll., 2008). Alors qu'ils sont habitués à un milieu familial souvent confortable, les enfants passent soudainement à un milieu scolaire qui exige des règles et des routines qui représentent parfois un grand défi pour certains d'entre eux (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Ceux-ci peuvent vivre cette période plus ou moins harmonieusement pour différents motifs personnels, familiaux et sociaux (Lapointe et coll., 2007). Au Québec, l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ, 1998-2010) et l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM, 2012) ont permis d'estimer que près d'un enfant à la maternelle sur quatre (25 %) serait vulnérable dans au moins une des cinq dimensions de développement soit, cognitives, langagières, affectives, sociales, physiques et communicationnelles (Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ, 2013; Micha et coll., 2013) et qu'approximativement 11 % des enfants seraient vulnérables dans un seul domaine de développement (Desrosiers et coll., 2012; Micha et coll., 2013). Environ 8 % le sont dans deux domaines et 5 % dans trois domaines ou plus (Desrosiers et coll., 2012; Micha et coll., 2013). Ce manque de préparation scolaire avant l'entrée à l'école peut influencer la réussite scolaire ultérieure de l'enfant (Kamerman, 2009) et peut engendrer chez lui des difficultés comportementales, sociales et scolaires (Guo et coll., 1996). En conséquence, différents programmes de prévention et d'intervention universelle ou ciblée sont habituellement mis en œuvre dans plusieurs écoles pour aider les enfants à bien s'adapter au milieu scolaire. Dans cette optique, la présente recherche s'intéresse à l'adaptation scolaire et sociale des enfants lors de la transition à la maternelle. Plus spécifiquement, elle s'intéresse aux effets d'un service d'intervention individuelle et intensive implanté à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) depuis 2010. Ce service, nommé EViii (équipe volante d'intervention individualisée et intensive) vise à favoriser l'intégration scolaire des enfants ayant de graves difficultés d'adaptation à la maternelle. Le service EViii a fait l'objet d'une évaluation d'implantation depuis la première année de sa mise en œuvre, évaluation qui témoigne que ce service semble répondre à un réel besoin autant pour les enfants que pour le personnel scolaire (Kroon et coll., 2010). Il demeure que le service n'a jamais fait l'objet d'une évaluation objective de ses effets.

Dans cette perspective, il apparaît nécessaire de s'interroger sur les bienfaits que retirent les enfants bénéficiant du service EViii et de vérifier si les interventions qui y sont réalisées permettent en effet de soutenir l'adaptation des enfants à l'école. Ainsi, l'évaluation des effets du service EViii permettra, par surcroît, de vérifier la capacité de la réalisation des objectifs identifiés, de juger de façon formelle la différence entre les effets prévus initialement et les effets obtenus une fois que le service est appliqué en milieu pratique et de reconnaitre les volets présentant des résultats efficaces ainsi que les stratégies qui ont besoin de bonification. La précision de ces mandats est très importante pour l'avancement des connaissances dans le domaine de la prévention des difficultés d'adaptation scolaire et pour l'amélioration des services offerts aux enfants et aux familles. Ainsi, il semble important d'évaluer les effets du service EViii tel qu'il est implanté en milieu scolaire. Par conséquent, la question générale de notre recherche se formule ainsi : *dans quelle mesure le soutien offert par le service EViii permet-il aux enfants du préscolaire ayant des difficultés d'adaptation de bien s'intégrer à l'école ordinaire?*

Recension des écrits

La recension des écrits de la présente recherche se divise en deux sections distinctes. La première traite de la maturité scolaire alors que la deuxième concerne des programmes d'intervention ayant fait l'objet d'une évaluation des effets et ayant été implantés auprès des enfants du préscolaire et de leurs familles afin de favoriser leur préparation scolaire.

La maturité scolaire

La maturité scolaire est décrite dans le rapport de la Direction de santé publique (2008) comme étant le degré de préparation des enfants pour l'école. Cette préparation a fait l'objet de plusieurs recherches et études (La Paro et Pianta, 2000; Magnuson et Waldfogel, 2005; Scott-Litte et coll. 2006; Lemelin et Boivin, 2007). Ainsi, son importance a été largement présentée dans le contexte d'une bonne intégration scolaire (Desrosiers et coll., 2012; Kershaw et coll., 2010). En effet, il semble qu'il y ait une corrélation entre la maturité scolaire et la réussite scolaire ultérieure de l'enfant (Belle-ville, 2009). Selon l'étude de Connell et Prinz (2002), les enfants qui présentent un manque de préparation lors de la transition scolaire sont plus enclins à manifester des difficultés scolaires de même que des problèmes de comportement et des problèmes sur le plan social. Ainsi, un niveau plus faible de maturité scolaire à la fin de la maternelle, évalué par l'instrument de mesure de la petite enfance (IMDPE), est corrélé à de faibles rendements scolaires en première année (Lemelin et Boivin, 2007). Par conséquent, dans l'optique de soutenir le développement de l'enfant et de favoriser son intégration, il paraît important d'intervenir afin de prévenir ou d'atténuer la gravité des difficultés que celui-ci

peut rencontrer et qui, pour une raison ou une autre, ne semble pas prêt pour l'école. À cet égard, aux États-Unis comme au Canada, quelques programmes d'intervention et de prévention ont été élaborés afin d'aider les enfants à être bien préparés à l'entrée scolaire. Quelques-uns de ces programmes sont recensés ci-dessous.

Les programmes d'intervention en matière de maturité scolaire

Aux États-Unis et au Canada, plusieurs programmes d'intervention internationaux, canadiens et québécois ont été mis en place au service des enfants d'âge préscolaire afin de faciliter leur transition scolaire, tels que : « *Head Start (Puma et coll., 2010)*; *High scope Perry school* (Schweinhart, 2005); *Chicago Child Parent Center* (*CPC*) (Reynolds, 1997); *Carolina Abecederian Project* (*Ramey et Campbell, 1991)*; *Triple P* (*Positive Parenting Program*) (Sanders, 2008); *Incredible years (*Webster-Stratton, 2011); *Nurse Family Partnership* (Olds, 2008); les programmes *d'Activités de lecture interactive* (ALI) (Verreault et coll., 2005); le programme *ÉgAlité* (Guay et coll., 2010); le programme de maternelle 4 ans à temps plein en Ontario (Herry et coll., 2011); le programme *Accès à l'école (Cantin et coll., 2010)*; *les familles d'abord (gouvernement du Manitoba, 2010) et* le projet *Partir d'un bon pas (Peters et Russell, 1994)* ». Ces programmes visent en général le soutien des enfants lors de la transition scolaire, mais ils diffèrent en matière du sujet. Ainsi, il existe des programmes centrés sur l'enfant, des programmes centrés sur les parents et des programmes centrés sur l'enfant, ses parents et sa communauté.

Cadre théorique

Il n'existe pas de consensus entre les auteurs quant à la conception de la maturité scolaire. Parmi plusieurs définitions, nous avons choisi la définition qui considère la maturité scolaire comme étant la capacité d'un enfant d'apprendre à l'école et de répondre aux exigences scolaires (Offord Centre for Child Studies, 2004). Il s'agit d'une notion globale qui comprend plusieurs dimensions concernant le développement général de l'enfant, c'est-à-dire le développement coexistant et corrélé des dimensions cognitives, langagières, affectives, sociales, physiques et communicationnelles (Blanchard et coll., 2008). Cette définition a été choisie parce qu'elle peut s'inscrire dans une approche écologique qui tient compte de l'ensemble des systèmes dans lesquels l'enfant évolue et des différents éléments du développement de l'enfant, y compris les interactions entre ses caractéristiques individuelles et son environnement (Bronfenbrenner, 1979). Par ailleurs, la maturité scolaire et l'adaptation sociale et scolaire des enfants sont souvent associées à une multitude de facteurs de risque et de protection qui peuvent les influencer (Frenette, 2009). Ces facteurs sont généralement répartis en fonction de différents systèmes du cadre écologique. Le premier système implique les facteurs ontosystémiques qui incluent le sexe de l'enfant, ses caractéristiques physiques, organiques, biologiques et

environnementales, ses habiletés cognitives et langagières, ses habiletés intellectuelles, la dépression prénatale, la dépression postnatale, le tempérament, l'autorégulation et l'attachement. Le deuxième système de facteurs est microsystémique. Il comporte les caractéristiques familiales comme le nombre d'enfants que compte la famille, la fraternité, la monoparentalité, le statut socio-économique**,** le niveau de scolarisation de la mère, le travail des parents, la santé psychologique des parents, particulièrement le stress, la dépression maternelle et la dépression paternelle, l'ambiance familiale et les pratiques éducatives des parents. Enfin, les facteurs mésosytémiques, exosystémiques et macrosystémiques comprennent les relations entre les pairs, la situation favorable ou défavorable du quartier, l'appartenance à une communauté ethnique et l'école.

L'évaluation des programmes

À l'image du concept de la maturité scolaire, il existe une diversité de définitions de l'évaluation des programmes, parmi lesquelles une seule définition a été retenue par cette étude, soit celle de Bérubé et ses collègues (2002, p. 6). Ces derniers mentionnent que l'évaluation des programmes est « une démarche rigoureuse de collecte et d'analyse d'informations qui vise à porter un jugement sur un programme, une politique, un processus ou un projet pour aider à la prise de décisions. Elle permet d'apprécier à la fois la pertinence du programme, l'efficacité avec laquelle ses objectifs sont poursuivis, l'efficience des moyens mis en place ou sa rentabilité, ainsi que son impact ». Cette définition a été choisie parce qu'elle convient le mieux à notre objectif de recherche qui sert à évaluer les effets d'un service d'intervention et à juger l'efficacité et le degré d'atteinte de ses objectifs. De plus, une approche évaluative systémique des programmes a été choisie. Un tel type d'approche paraît le plus convenable puisque l'évaluation des effets du service EViii inclura une évaluation d'efficacité qui examinera la relation entre les objectifs prévus par EViii et les résultats obtenus ainsi qu'une évaluation de faisabilité qui étudiera la façon de réaliser les objectifs avec les moyens en usage et l'association entre les objectifs et la méthodologie adéquate.

Par ailleurs, le service d'intervention (Eviii) est un service éducatif qui s'adresse aux élèves de maternelle qui présentent un niveau élevé de difficultés d'adaptation scolaire. Il a été conçu par la psychologue et la psychoéducatrice de la CSMB après avoir remarqué une augmentation du taux des inadaptations scolaires à la maternelle. Ce service comprend différentes modalités d'intervention qui se basent sur la participation de plusieurs partenaires proches de l'élève en question (sa famille, ses pairs et les équipes-écoles). Ainsi, il poursuit des objectifs précis développés en trois volets principaux (Kroon et Poirier, 2011) tels que le volet « Universel » qui vise à offrir un soutien spécifique aux intervenants et aux intervenantes travaillant avec la clientèle du préscolaire de la CSMB, le volet « Conseil » qui a comme but d'offrir un soutien à l'équipe-école et le volet « Intervention individualisée et intensive » qui s'intéresse à

offrir un soutien direct à l'enfant. Le service EViii a fait l'objet d'une évaluation annuelle d'implantation depuis sa mise en œuvre en septembre 2010 afin de préciser les étapes achevées de l'intervention et celles inachevées, d'identifier les lacunes et de proposer les améliorations nécessaires. Cependant aucune évaluation des effets n'a été effectuée. Une telle évaluation permettrait au service EViii de connaître ses points forts, ses points faibles, sa capacité de prévention des difficultés d'adaptation scolaire, ses impacts sur le milieu pratique, sur les élèves ayant des difficultés d'adaptation, sur leur maturité scolaire ainsi que sur leurs partenaires (parents, enseignants) et finalement de connaître les bonifications nécessaires à mettre en place pour perfectionner l'intervention.

Selon la recension de la littérature menée dans le cadre de cette étude, l'amélioration des dimensions de la maturité scolaire a été associée à l'atténuation des difficultés d'adaptation scolaire. Conséquemment, la question spécifique de cette étude se formule ainsi : « *Dans quelle mesure les enfants participant au service EViii ont-ils démontré des améliorations en matière de leur santé physique et bien-être, de leurs compétences sociales, de leur maturité affective, de leur développement cognitif et langagier ainsi que de leurs habiletés de communication et connaissances générales?* ».

Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans un enjeu de recherche pragmatique (appliquée) et se caractérise par un type évaluatif. Pour recueillir les données, une méthode d'enquête (quantitative-descriptive) et une méthode d'observation systémique (qualitative/descriptive) seront utilisées. La population concernée par cette étude est constituée de tous les enfants du préscolaire dans la CSMB, soit n=3800, de leurs parents et de leurs enseignants. L'échantillon prévu est constitué de tous les enfants âgés de 4 et 5 ans de la maternelle de la CSMB ayant des difficultés d'adaptation scolaire et bénéficiant du service EViii, nombre estimé à environ n=75 ainsi que de leurs parents et de leurs enseignants. Les instruments de collecte de données seront un questionnaire intitulé « L'Inventaire du Développement de l'Enfant (IDE) » qui sera envoyé aux parents afin d'évaluer le développement de l'enfant et ses besoins et une observation sera faite en classe pour évaluer la fréquence des comportements adaptés et inadaptés des enfants. De plus, deux tests seront complétés par les enseignantes auprès des enfants qui doivent réaliser plusieurs tâches. Ces tests sont le « *lollipop* » et « *Le Profil socio affectif, version abrégée (PSA-A)* ». Ils s'utilisent habituellement afin de mesurer les différentes dimensions de la maturité scolaire de l'enfant. Les informations obtenues seront utilisées aux fins des analyses de comparaison entre un pré test et un post-test. Pour analyser les données de cette étude, un recours à des tests non paramétriques et une analyse comparative sont prévus. Les tests non paramétriques paraissent convenables au contexte de cette recherche puisque, d'une part, l'échantillon choisi ne serait pas de grande taille et d'autre part, ces tests se caractérisent généralement par leur simplicité, leur facilité et,

dans la majorité de cas, par l'exactitude des probabilités de leurs résultats (Ramousse et coll., 1996). Ainsi, cela permet de comparer les données recueillies auprès des participants au début et à la fin de l'année scolaire (2014-2015) afin d'identifier les effets du service Eviii et de les évaluer.

Conclusion

Être prêt pour l'école est associé à l'acquisition des habiletés développementales sur les plans physique, cognitif, social et affectif, ainsi que de connaissances générales. La maîtrise de ces habiletés peut influencer l'adaptation sociale et scolaire de l'enfant ainsi que sa réussite scolaire lors de son entrée à l'école. Cependant, les systèmes scolaires permettent l'inscription des enfants à la maternelle en fonction de leur âge ou de leur quotient intellectuel (QI), ce qui ne nous semble pas suffisant dans le contexte de la maturité scolaire. Ainsi, il parait intéressant de vérifier la maturité de l'enfant dans ses cinq dimensions de développement avant sa transition scolaire.

Références

Belle-ville, M. (2009). *L'implication parentale et la préparation scolaire des enfants en maternelle au Québec : la communication entre les enseignants et les parents, la participation parentale à la vie scolaire et la préparation scolaire de l'enfant*. (Mémoire de maitrise, Université de Montréal).

Bérubé, M., Carter, M., Arsenault, P., Baril, J., Bibeau, J., Chassé A., Giguère S., Moran P., Roy, G. et Villeneuve, V. (2002). *L'évaluation de programme, document destiné aux dirigeants et dirigeantes de ministères et d'organismes*. Repéré sur le site du Secrétariat du Conseil du trésor : http://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/publications/eval-progr_02.pdf

Blanchard, D., Boucheron L., Durand D., Goulet N., Laurin I., Lavoie S. (2008). *En route pour l'école! Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*. Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal Portrait du CSSS de Bordeaux Cartierville-Saint-Laurent, Montréal, 44.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Cantin, G., Bouchard, C., Lemire, J. et Charron, A. (2010). *Évaluation du programme Accès à l'école*. Évaluation des effets, Montréal : CSPE.

Connell, C. M., et Prinz, R. J. (2002). The impact of childcare and parent–child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology*, *40*(2), 177–193.

Desrosiers H., Tétreault K. et Boivin M. (2012). Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école, Portraits et trajectoires. *Série étude longitudinale du développement des enfants du Québec - ÉLDEQ*, Institut de la statistique du Québec, no 14, 12 p.

Direction de santé publique (2008). *En route pour l'école! Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*. Rapport régional, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal Montréal, 133 p.

Frenette, A. (2009). *Troubles émergents du comportement chez les élèves de la maternelle.* (Mémoire de maitrise, Université de Laval).

Gouvernement du Manitoba (2010). *Résultats de l'évaluation du programme les familles d'abord. Évaluation de l'efficacité du Programme de visites à domicile. Les familles d'abord à améliorer le bien-être des familles à risque ayant des enfants d'âge préscolaire*. Manitoba : Enfants en santé Manitoba. Les enfants et les familles d'abord.

Guay, M.-C., Reid L., Côté D. (2010). *Impacts du programme ÉgALité sur le développement cognitif d'enfants immigrants de pays en développement*. Conseil canadien sur l'apprentissage.

Guo, G., Brooks-Gunn, J. et K. M. Harris (1996), Parental labor-force attachment and grade retention among urban Black children, *Sociology of Education*, *69*, 217-236.

Herry, Y., Maltais C. et Mougeot C. (2011). Effets d'un programme de maternelle 4 ans temps plein sur le développement des enfants a la fin de la 5e année, en Ontario français. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 28 – 49.

Institut de la statistique du Québec (2013). *Bulletin statistique régional, régions, Montréal*. Sainte-Foy.

Kamerman, S. (2009). Maturité scolaire et développements internationaux en matière de services éducatifs et de garde à la petite enfance. Dans R. Tremblay, R. Barr, P. Rdev, M. Boivin (dir.). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, p.1-7. Repéré à http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/KamermanFRxp-Transition.pdf. Page consultée le [12.10.2012].

Kershaw P., Walburton B., Anderson L., Hertzman C., Irwin L. G. et Forer B. (2010). Les coûts économiques de la vulnérabilité précoce au Canada, *Revue canadienne de santé publique*, *101*(3). S8-S13.

Kroon S., Poirier M., Ross, J. et Duquette, J. (septembre 2010). *Le service EViii.* Commission scolaire de Marguerite Bourgeoys.

Kroon, S. et Poirier, M. (Juin 2011). *Rapport Bilan de la première année du service EViii (2011-2012)*. Commission scolaire de Marguerite Bourgeoys.

La Paro, K. M., et Pianta, R. C. (2000). Predicting Children's Competence in the Early School Years: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484.

Lemelin, J. et Boivin, M. (2007). Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école, dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 4 (2).

Letarte, M., Normandeau, S., Parent. S., François, J., Bigras, M. et Boudreau, F. (2008). Rôle médiateur de la compétence de l'enfant à l'entrée à l'école dans la relation entre les caractéristiques familiales et son adaptation scolaire. *Canadian journal of education, 31*(3), 511-536.

Magnuson, K. A. et Waldfogel, J. (2005). Early Childhood Care and Education: Effects on Ethnic and Racial Gaps in School Readiness. *Future of Children*, 15(1), 169-196.

Micha, S., Tremblay, M.E., Lavoie, A. et Audet, N. (2012). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle. Québec, Institut de la statistique du Québec, 99 p.

Offord Centre for Child Studies. (2004). *Early Development Instrument (EDI): A population-based measure for communities – Factsheet*. Hamilton, Ont., Université McMaster.

Olds, D. L. (2008). Preventing child maltreatment and crime with prenatal and infancy support of parents: The nurse-family partnership. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 9, 2–24.

Peters, R. et Russell C. C. (1994). *Better Beginnings, Better Futures Project: Model, Program and Research Overview*, Toronto, L'Imprimeur de la Reine, 42 pages.

Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Shapiro, G., Broene, P., Jenkins, F., Fletcher, P., Quinn, L., Friedman, J., Ciarico, J., Rohacek, M., Adams, G. et Spier, E. (2010). *Head Start impact study. Final Report*. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. Head Start Impact Study. Washington, DC.

Ramey, C. T. et Campbell, F. A. (1991). Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In A. C. Huston (Ed.),

Children in poverty : Child development and public policy (pp. 190-221). Cambridge : Cambridge University Press.

Ramousse, R., Le Berre, M. et Le Guelte, L. (1996). *Introduction aux statistiques*.

Reynolds, A. J. (1997). *The Chicago Child-Parent Centers: A Longitudinal Study of Extended Early Childhood Intervention*. Institute for Research on Poverty. *Discussion Paper*, 1126-97.

Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.

Sanders, M.R. (2008). The Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *J. Fam. Psychol*. *22*, 506 –17.

Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., et Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Scott-Little, C., Kagan, S. L., et Frelow, V. S. (2006). Conceptualization of readiness and the content of early leaming standards: The intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly*, *21*(2), 153-173.

Verreault, M., Pomerleau, A. et Malcuit, G. (2005). Impact de programmes d'Activités de lecture interactives sur le développement cognitif et langagier d'enfants âgés de 0 à 5 ans : les programmes ALI. *Éducation et francophonie*. *33*(2), 182-206.

Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years Parents, Teachers and Children's Training Series, Program Content, Methods, Research and Dissemination 1980-2011*.

Le « travail curriculaire » et la « renormalisation » du curriculum prescrit par les enseignants d'éducation physique au Brésil par Marcos Roberto Godoi

Candidat au Ph.D., en psychopédagogie, Université de Montréal. Boursier de la Coordination de perfectionnement du personnel d'enseignement supérieur (CAPES) - Brésil.

Pour citer cet article : Godoi, M. R. (2014). Le travail curriculaire et la renormalisation du curriculum prescrit par les enseignants d'éducation physique. *6e édition du Colloque Éducatif Présent !* Actes du colloque organisé par l'Association des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs en éducation, 27 mars 2014, Montréal, Canada, p. 14-20.

Au Brésil, comme dans plusieurs pays, des réformes curriculaires ont eu lieu dans les dernières décennies, visant la transformation des contenus d'enseignement et des pratiques enseignantes. La manière dont les enseignants intègrent ces changements est au cœur de notre étude. Dans ce texte, nous présentons la problématique, le cadre théorique et la méthodologie de notre devis de recherche qui porte sur le « travail curriculaire » des enseignants d'éducation physique (ÉP).

À Cuiabá, Brésil, un premier curriculum pour l'ÉP a été publié en 1997, basé sur les contenus de la culture corporelle et soutenu par la pédagogie critique (Cuiabá, 1997). Deux ans plus tard, un nouveau curriculum a été proposé pour toutes les disciplines et il a alors introduit l'enseignement par cycles pluriannuels, l'évaluation qualitative, l'interdisciplinarité, etc. (Cuiabá, 1999). En 2012, un autre curriculum d'ÉP a encore été publié (Moreira, 2012), mais celui-ci a marqué une rupture avec le premier curriculum par rapport à ses aspects théoriques et méthodologiques. Ce qui attire notre attention est le chevauchement et les ruptures dans les propositions curriculaires et aussi le fait que, peu importe si les réformes sont novatrices, les pratiques pédagogiques semblent très peu changer. D'autre part, nous ne savons pas dans quelle mesure les enseignants d'ÉP s'approprient ou non ces changements.

Il convient de signaler que pendant longtemps, l'enseignant a été perçu comme un exécuteur de réformes. Avec l'examen des processus de mise en œuvre de différentes propositions curriculaires, les recherches en éducation ont observé que les enseignants ne suivaient pas intégralement ces orientations, mais les adaptaient, y compris celles qui ont été construites avec la participation des enseignants eux-mêmes (Hernández, 1999).

Une revue de la littérature rassemblant 62 articles touchant l'ÉP a permis de constater que les études avaient investigué le curriculum déclaré et non le curriculum

réellement mis en œuvre (Lenzen, 2012). Une autre revue bibliographique sur l'ÉP au Brésil a également noté l'absence d'études sur la façon dont les enseignants traitent les propositions curriculaires (Betti, Ferraz et Dantas, 2011). Ces préoccupations sont au cœur de notre objet d'étude, qui se concentre sur le travail curriculaire des enseignants d'ÉP. Au départ, on peut définir le travail curriculaire comme étant « l'ensemble des processus d'interprétation, de compréhension, d'adaptation et de transformation que l'enseignant impose au programme officiel pour le rendre justement enseignable en classe avec les élèves » (Borges et Lessard, 2008, p. 34). Parallèlement à cette notion, il faut aussi expliquer celles de « travail prescrit » et de « travail réel ». Le travail prescrit est un ensemble de conditions et d'exigences à partir desquelles le travail doit être effectué, comme les conditions de travail, prescriptions, normes, ordonnances, procédures et résultats à atteindre. D'autre part, les études basées sur l'ergonomie ont montré que le travail réel ne correspond jamais au travail prescrit, car pendant l'action, le travailleur est confronté à diverses formes de variabilité. L'ergonomie est généralement définie comme une discipline qui vise l'adaptation du travail aux personnes. Elle est pratiquée dans différentes approches, dont l'ergonomie centrée sur l'analyse des activités en situations réelles de travail. En ergologie, « normes antécédentes » est la terminologie utilisée pour désigner le travail prescrit et la « renormalisation » est le processus de remaniement des normes antécédentes, ce qui arrive dans toutes les situations de travail (Telles et Alvarez, 2004).

Considérant ce qui a été exposé, nous nous posons la question suivante : comment les enseignants d'ÉP « remodélisent »-t-ils ou « renormalisent » -t-ils le curriculum prescrit? Ainsi, l'objectif général dans le cadre de notre étude est de comprendre comment est construit le processus de « renormalisation » du curriculum. Plus particulièrement, nous cherchons à : a) identifier le « travail prescrit », soit les orientations issues des *curriculums* (objectifs, cadres théoriques et méthodologiques, critères d'évaluation); b) analyser le contexte du travail scolaire (directives de l'école, projet pédagogique, règlements, conditions de travail) et leur influence sur le travail enseignant; c) décrire et analyser le travail curriculaire des enseignants d'ÉP.

Les curriculums, le « travail curriculaire » et le référentiel d'ergologie

Dans cette section, nous présentons les notions de curriculum et de travail curriculaire, en plus du référentiel de l'ergologie. Selon Sacristán (2000), le *curriculum* doit être compris comme une construction sociale et historique, insérée dans un contexte donné et développé sous certaines conditions. Chaque système d'éducation a ses propres caractéristiques en fonction de son histoire, de sa politique curriculaire et de ses lignes directrices. Parallèlement, Perrenoud (1993) explique que le *curriculum formel* ou *prescrit* est un ensemble de textes et de représentations : les lois de l'éducation, les programmes, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement et

tous les documents qui prétendent régir l'action pédagogique. De son côté, le *curriculum réel* est l'interprétation du curriculum prescrit et sa mise en œuvre dans les classes par les enseignants. Pour sa part, Briot (1999) identifie trois niveaux de prescriptions concernant les enseignants : 1) une *référence macrostructurale* : plan supérieur officiel de type prescriptif : celui des programmes et instructions officielles; 2) une *référence méso structurelle* : celui des projets d'établissement et d'équipe pédagogique, celui des structures de formation continue : et 3) une *référence microstructurelle* : plan terminal individuel de type actualisé : celui des enseignants. C'est à ce niveau que, selon Tardif et Lessard (1999), l'autonomie des enseignants face aux programmes est plus élevée, surtout dans la classe et dans la planification personnelle des enseignants.

D'autre part, pour Tardif et Lessard le *travail curriculaire* est un cycle continu d'adaptation et de transformation qui se développe au fil du temps et traverse les activités de *planification*, d'*enseignement proprement dit* et d'*évaluation*. Ainsi, il représente un va-et-vient continu entre les exigences des programmes et les contraintes de la réalité du travail, en supposant une interprétation hiérarchisée des programmes qui retiennent les éléments considérés plus importants ou nécessaires pour les élèves et les évaluations scolaires. En d'autres termes :

Le travail curriculaire des enseignants consiste fondamentalement à négocier le programme officiel avec la concrétisation de l'action, ses limitations temporelles, les ressources limitées dont ils disposent, tout en s'efforçant de respecter l'esprit du programme, mais pas forcément sa lettre (Tardif et Lessard, 1999, p. 248).

Pour ces chercheurs, la plupart des enseignants développent peu à peu une connaissance concrète du curriculum en liaison avec les tâches du travail quotidien. Ce savoir curriculaire porte autant sur la matière enseignée que sur la manière de la présenter aux élèves et de l'adapter aux caractéristiques des leçons.

En ce qui concerne l'ergologie, son fondement est le projet de mieux connaitre le travail pour intervenir et le transformer (Schwartz et Durrive, 2003). Selon cette approche, l'activité humaine est située dans un environnement donné et soumis à la négociation des normes intrinsèques de la situation. Les normes sont antérieures à l'activité et à force d'agir, le travailleur s'adapte, transforme et négocie les règles qui définissent son activité en raison de ses propres normes ou règles d'action. Ainsi, dans toute situation de travail se trouve une négociation qui s'instaure : chaque travailleur essaie plus ou moins de recomposer – en partie – l'environnement de travail en fonction de ce qu'il est, de ce qu'il souhaite et de l'univers qui l'entoure. Ces auteurs présentent aussi quatre présupposés qui régissent le travail comme activité humaine. Le premier est qu'il y a toujours une distance entre le travail que le sujet projette d'exécuter et la réalité du travail. La seconde est que cette distance est toujours partiellement singulière; il existe

des régularités, des tendances, mais il faut apprendre que cet écart relève de la situation réelle de travail comme histoire particulière de chaque travailleur avec son milieu de travail. La troisième se réfère à la gestion de la distance entre le travail prescrit et le travail réel effectué par le *corps-soi*, c'est-à-dire ce qui traverse à la fois l'intellectuel et le culturel comme le physiologique, le musculaire et le système nerveux. Il n'est pas le sujet parfaitement conscient, ni parfaitement inconscient. Enfin, le quatrième présupposé porte sur les valeurs en jeu dans l'activité. Au travail, les personnes font des choix en fonction de critères et de valeurs : ainsi, il existe des « débats de normes », même au sein de la plus infime activité de travail. Généralement, il s'agit de débats avec soi-même, liés à l'économie et à la rationalité du corps, et des débats de valeurs de l'ordre social, « le bien vivre ensemble » (Schwartz et Durrive, 2003). D'ailleurs, le travail n'est jamais une pure exécution parce que le milieu est toujours infidèle. Cette infidélité doit être gérée comme « l'usage de soi », c'est-à-dire l'usage de ses propres capacités, ressources et choix. En outre, il y a un « vide de normes » puisque les normes antécédentes sont toujours insuffisantes. Ainsi, chaque personne va essayer de gérer les lacunes à sa manière, car elle le fait avec sa propre histoire et ses valeurs (Schwartz et Durrive, 2003).

Bref, en transposant l'ergologie au travail des enseignants, on se rend compte que l'enseignant agit conformément à un curriculum prescrit, avec les orientations éducatives prescrites ou même implicites, et en même temps, en raison des contingences liées à des exigences de son contexte de travail, le travail réel et ses propres croyances et valeurs sur l'enseignement. Ainsi, il n'applique pas le curriculum simplement : il le transforme et l'adapte aux situations auxquelles il est confronté.

Le chemin méthodologique

Cette recherche sera de type mixte. La première phase quantitative aura lieu avec tous les enseignants d'ÉP des écoles municipales de Cuiabá. La seconde phase qualitative sera quant à elle une étude de cas avec deux enseignants d'ÉP sélectionnés. La phase qualitative combinera les principes d'ethnographie et d'ergologie. En éducation, l'ethnographie permet au chercheur d'effectuer une observation participante et des entretiens approfondis et d'analyser des documents. D'ailleurs, la présence de l'observateur devient constante dans le champ de recherche, celui-ci devenant partie intégrante du groupe et de la situation observée pendant de longues périodes et en partageant avec les sujets leur quotidien (André, 1995). Selon l'ergologie, il faut aller voir de visu comment chaque travailleur non seulement « se soumet », mais vit et essaye de recréer chaque situation de travail (Schwartz et Durrive, 2003).

Nous utiliserons les instruments de recherche suivants : questionnaires, entretiens, observations soutenues par un cahier de terrain, enregistrements vidéo et analyse de documents. Dans la première phase, nous distribuerons un questionnaire à tous les

enseignants d'ÉP (environ 150) des écoles municipales de Cuiabá, afin d'enquêter sur la façon dont ils perçoivent et interprètent le curriculum en plus de vérifier comment est organisé le travail pédagogique dans leurs écoles et si cette organisation influence leur travail curriculaire. Par la suite, nous sélectionnerons deux enseignants qui démontreront un intérêt face à la possibilité de réfléchir sur leurs pratiques curriculaires, mais d'autres critères pour l'inclusion et l'exclusion seront aussi utilisés, afin d'observer leurs activités d'enseignement pendant six mois. Pour ce faire, nous utiliserons un cahier pour prendre des notes d'observations et nous les filmerons en suivant les recommandations à propos des aspects techniques telles que proposées par Cunha, Mata et Correia (2006). Les entrevues seront de type semi-structuré (avec les enseignants et les coordonnateurs pédagogiques) et des entretiens d'autoconfrontation (avec les enseignants).

Pour analyser le travail curriculaire réel, nous utiliserons les méthodes de la « clinique de l'activité » et d'« autoconfrontation simple et croisée ». La « clinique de l'activité » est une méthode d'analyse du travail centrée sur une perspective dialogique et développementale, cherchant à intervenir dans les situations en favorisant, par la réflexion et l'analyse de vidéos, des changements dans l'activité de travail, en rétablissant ainsi le pouvoir d'agir des collectifs de travail (Vieira et Faïta, 2003). La méthode d'autoconfrontation est composée de deux possibilités : simple et croisée. Dans l'*autoconfrontation simple*, chaque protagoniste/travailleur se confronte avec son image filmée dans une séquence de l'activité de travail et émet des commentaires en présence du chercheur. Dans l'*autoconfrontation croisée*, le même protagoniste se confronte avec sa performance filmée lors de son autoconfrontation simple en présence du chercheur et d'un collègue (qui a également subi une autoconfrontation simple) et ils analysent les séquences d'activités. Ce moment se nomme l'autoconfrontation croisée parce que la paire de protagonistes ira se confronter à son image et à ses commentaires sur la « même » séquence d'activité de travail, l'un avec l'autre (Vieira, 2004; Vieira et Faïta, 2003).

Conclusion

Notre projet de recherche est en cours et nous n'avons pas encore réalisé l'étude de terrain. Ainsi, nous ne pouvons avancer que les contributions attendues. Notre hypothèse est que le curriculum actuel de l'ÉP à Cuiabá laisse beaucoup de marge de manœuvre aux enseignants et que leur contexte de travail et leurs expériences déterminent davantage leur travail curriculaire. D'ailleurs, pour faire le leur, les enseignants ont inévitablement besoin de renormaliser le curriculum en le mettant en rapport avec leurs connaissances sur le curriculum et la matière ainsi qu'avec leurs expériences professionnelles et celles issues de leurs formations initiale et continue. En guise de conclusion, nous soulignons qu'avec cette étude nous espérons contribuer à la compréhension du travail curriculaire des enseignants d'ÉP et soutenir l'élaboration de

programmes de formation continue qui tiennent compte des savoirs curriculaires et des savoirs d'expérience des enseignants. En outre, nous espérons que cette recherche ouvrira un espace de réflexion pour les enseignants sur leur travail curriculaire, leurs activités réalisées et avortées, en cherchant à créer un contexte d'apprentissage et de développement professionnel.

Références

André, M. E. D. A. de. (1995). *Etnografia da prática escolar.* Campinas : Papirus.

Betti, M., Ferraz, O. L. et Dantas, L. E. T. (2011). Educaçao Fisica escolar: estado da artee direções futuras. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 25*, 105-115.

Borges, C. et Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et travail curriculaire dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle, 41*(4), 29-57.

Briot, M. (1999). Les stratégies des enseignants d'ÉPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 129, 73-85.

Cuiabá, Secretaria Municipal de Educação. (1997). *O ensino da Educação Física: uma proposta curricular para a escola pública de Cuiabá.* Cuiabá : Secretaria Municipal de Educação.

Cuiabá, Secretaria Municipal de Educação. (1999). *Escola Sarã: Cuiabá nos ciclos de formação.* Cuiabá : Secretaria Municipal de Educação.

Cunha, L., Mata, R. G. et Correia, F. (2006). Intrumentos de investigação: luz, câmara, acçao : orientações para a filmagem da actividade real de trabalho. *Laboreal, 2*(1), 24-33.

Hernández, F. (1999). A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. Dans V. Molina Neto et A. N. S. Triviños (dir.), *A pesquisa qualitativa na Educação Física : alternativas metodológicas* (p. 45-59). Porto Alegre : EdUFRGS, Sulina.

Lenzen, B. (2012). Les activités curriculaires des enseignants d'ÉPS, entre prescription et liberté : une revue de littérature. *e-Journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, 27*, 27-65.

Moreira, E. C. (dir.). (2002). *A Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá : uma proposta de construção coletiva.* Cuiabá : EdUFMT.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris : ESF.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3e éd.). Porto Alegre : Artmed.

Schwartz, Y. et Durrive, L. (2003). *Travail et ergologie : entretiens sur l'activité humaine.* Toulouse : Octares.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Telles, A. L. et Alvarez, D. (2004). Interfaces ergonomia-ergologia : uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. Dans M. Figueiredo et al. (dir.), *Labirintos do trabalho: interrogações sobre o trabalho vivo* (p. 63-90). Rio de Janeiro : DP&A.

Vieira, M. A. et Faïta, D. (2003). Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontaçao cruzada. *Polifonia. Cuiabá: EdUFMT, 7*, 27-65.

Vieira, M. A. (2004). Autoconfrontação e análise da atividade. Dans M. Figueiredo et al. (dir.), *Labirintos do trabalho : interrogações sobre o trabalho vivo* (p. 214-237). Rio de Janeiro : DP&A.

Le processus d'apprentissage par la lecture d'élèves allophones du primaire en milieu défavorisé par Manal Raoui

Candidate au Ph.D. en psychopédagogie, Université de Montréal

Pour citer cet article : Raoui, M. (2014). Le processus d'apprentissage par la lecture d'élèves allophones du primaire en milieu défavorisé. *6e édition du Colloque Éducatif Présent !* Actes du colloque organisé par l'Association des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs en éducation, 27 mars 2014, Montréal, Canada, p.21-26.

Parmi les situations d'apprentissage les plus importantes que les élèves sont appelés à réaliser dans presque toutes les disciplines en classe ordinaire, il y a l'apprentissage par la lecture (APL) (Cartier, 2007). Comme son nom l'indique, il s'agit d'une situation d'apprentissage où les élèves sont appelés à apprendre en lisant des textes. Pour la réussir, ils doivent lire et comprendre le texte, acquérir de nouveaux apprentissages, prendre en charge la démarche de régulation de leur apprentissage et maintenir leur motivation tout au long de ce processus (Cartier, Butler et Janoz, 2007). Dans le cadre de notre travail comme enseignants dans une école en milieu défavorisé, nous avons remarqué que certains élèves allophones de notre classe éprouvent de la difficulté à apprendre en lisant des textes. Cette remarque peut être liée à deux dimensions. D'une part, selon le MELS (2001), les élèves issus de milieux défavorisés en général réussissent moins bien que les autres élèves en lecture. Par conséquent, ils sont plus à risque de « connaître une carrière scolaire de courte durée et parsemée de difficultés » (MELS, 2001, p. 4). D'autre part, selon les résultats de PISA, les élèves allophones au Canada ont une moyenne en lecture basse en comparaison non seulement avec ceux qui sont nés au Canada et ceux de « vieille souche », mais aussi par rapport aux autres immigrants (Tomasz et Urvashi, 2008). Ainsi, les difficultés que les élèves allophones issus de milieux défavorisés peuvent rencontrer en APL sont souvent manifestées par une baisse de note ou ce qu'on appelle la faible performance. Devant cette problématique, nous nous posons la question suivante : *quel est le processus d'apprentissage par la lecture d'élèves allophones de deuxième cycle du primaire ayant de faibles performances à l'activité d'APL dans une école en milieu défavorisé?*

Le processus d'apprentissage par la lecture des élèves allophones du primaire est un sujet très peu étudié. Les connaissances qui existent sont sur les élèves ayant une faible performance ou des difficultés en apprentissage par la lecture et sur les élèves issus de milieux défavorisés sans considération de la langue maternelle. En effet, la recherche de Guthrie et de ses collaborateurs (2001) a montré que les élèves ayant une faible performance en lecture se caractérisent par leur manque d'engagement à l'activité de lecture qui se manifeste par une faible motivation à lire. Ils lisent moins, à la fois pour

s'informer et pour le plaisir, passent peu de temps à lire et cherchent moins à lire pour leurs propres intérêts (Guthrie et coll., 2001). La recherche de Abdulkarim (2003), menée auprès d'élèves en difficulté, indique que les stratégies cognitives utilisées par le plus grand nombre d'élèves étaient deux stratégies de lecture : la lecture partielle et la lecture complète, et deux stratégies de répétition : la récitation et la relecture (AbdulKarim, 2003). La recherche de Gagnon (2009), quant à elle, a montré que les élèves en difficulté issus de milieux défavorisés et pluriethniques font une planification partielle de l'activité portant seulement sur l'activation des connaissances antérieures et sur la formulation d'objectifs personnels et qu'ils mettent « en œuvre, contrôlent et ajustent la plupart des composantes du processus d'APL. » (Gagnon, 2009, p. 83). Toutes ces recherches montrent alors un processus d'apprentissage lacunaire. Par contre, la recherche de Cartier et de Bouchard (2007) a montré que les élèves de classes ordinaires du primaire issus de milieux défavorisés et pluriethniques activent leurs connaissances antérieures sur les stratégies et sur le sujet à l'étude, expriment des émotions positives face à l'activité et mettent en œuvre, contrôlent et ajustent une variété de stratégies cognitives (Cartier et Bouchard, 2007). Les résultats de ces recherches nous informent du processus d'APL des élèves du primaire issus de milieux pluriethniques défavorisés. Aucune d'elle n'a étudié de près le processus d'APL des élèves allophones ayant une faible performance. Ainsi, l'objectif de notre recherche sera de décrire le processus d'apprentissage par la lecture d'élèves allophones du deuxième cycle du primaire ayant de faibles performances à l'activité d'APL dans une école en milieu défavorisé.

Cadre théorique

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons choisi le modèle « apprendre en lisant » de Cartier (2007). Ce modèle s'inscrit dans une approche sociocognitive qui insiste non seulement sur le rôle des caractéristiques affectives, cognitives et métacognitives de l'élève dans l'apprentissage, mais aussi sur les caractéristiques du contexte d'apprentissage (Zimmerman, 2003). Ainsi, le modèle comporte deux pôles fondamentaux : la situation d'APL et le processus d'APL de l'élève. Selon ce modèle, la situation d'apprentissage par la lecture comprend les activités d'APL vécues en classe, les occasions offertes, les textes choisis et le domaine d'apprentissage sollicité. Le processus d'APL de l'élève « représente ce que l'élève pense et réalise tout au long de l'apprentissage par la lecture, incluant la performance qu'il obtient à la fin de celle-ci. » (Cartier, 2007, p. 23). Il est constitué des composantes suivantes : les connaissances antérieures de l'élève, sa motivation et ses émotions, son interprétation des exigences de l'activité d'APL, ses objectifs personnels, ses stratégies cognitives (de lecture et d'apprentissage) et d'autorégulation de l'apprentissage (de planification, de contrôle, d'ajustement et d'autoévaluation) et la performance qu'il obtient à la fin (Cartier, 2007).

Méthode de recherche

Notre étude se base sur les données d'une recherche plus globale intitulée Autorégulation de l'apprentissage des élèves et développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé de Cartier et Bouchard (2007). Cette recherche a obtenu l'autorisation du comité d'éthique de l'Université de Montréal. De plus, des formulaires de consentement ont été signés par les parents des élèves qui y ont participé. Pour atteindre l'objectif de notre recherche, nous avons choisi de réaliser une étude de cas où nous avons décrit le processus d'APL de trois élèves allophones de deuxième cycle du primaire ayant de faibles performances à l'activité dans une école en milieu défavorisé de Montréal en analysant leurs dossiers d'apprentissage et leurs réponses au questionnaire autodéclaré Lire pour apprendre qui a été administré par l'enseignante à trois reprises (passations). Ainsi, nous avons compilé les données recueillies à partir des dossiers d'apprentissage des élèves dans la grille de compilation du processus d'APL qui comporte toutes les composantes du processus d'APL telles que présentées dans le modèle d'APL. Elle a été élaborée dans la recherche de Cartier et Bouchard (2007). Ensuite, nous avons complété la grille avec des données du questionnaire qui est basée aussi sur les mêmes composantes du modèle d'APL. L'utilisation de ces deux sources de données avait pour objectif l'obtention d'une idée plus claire sur le processus d'APL des participants par la triangulation des données.

Résultats et discussion

La première remarque que nous pouvons faire sur le processus d'apprentissage des participants est au niveau des résultats obtenus à la fin de l'activité. Les élèves n'avaient pas tous le même niveau de performance en APL. De plus, aucune trace n'a été relevée, ni dans les dossiers d'apprentissage ni dans la déclaration des participants, pour l'activation des connaissances antérieures sur l'activité d'APL et sur le texte informatif chez les trois élèves. Pour les connaissances sur les stratégies, deux élèves d'une même enseignante n'ont pas laissé de trace, ce qui peut signifier qu'elle ne leur a pas demandé de le faire. Pourtant, il s'agissait de consignes planifiées à l'avance par l'équipe cycle. Pour les émotions, tous les élèves ont montré des émotions positives face à l'activité d'APL dans presque toutes les passations du questionnaire. De plus, deux sur trois avaient un objectif personnel lié à l'apprentissage. Par contre, l'interprétation des exigences de l'activité chez la plupart des élèves n'était pas en lien avec les critères de performance de l'activité. Concernant la planification de l'activité, tous les élèves ont déclaré avoir planifié leurs stratégies cognitives et la stratégie de gestion des ressources *planifier le temps*. Dans l'étape de la mise en œuvre, la plupart des élèves avaient utilisé le tableau pour organiser l'information du texte. Par contre, deux sur trois avaient des lacunes sur la mise en œuvre des stratégies. Comme stratégie de gestion des ressources, tous les élèves ont déclaré avoir recours à la stratégie de demande d'aide. La plupart des

élèves ont déclaré avoir recours à des stratégies d'autorégulation efficaces lors de l'APL comme le contrôle de l'apprentissage effectué. Par contre, pour tous les élèves, aucune trace n'a été relevée pour l'autoévaluation de l'interprétation des exigences de l'activité, des objectifs personnels, des stratégies cognitives et de gestion des ressources. Ces résultats contribuent à mieux définir le processus d'apprentissage par la lecture des élèves allophones du deuxième cycle du primaire issus de milieux défavorisés ayant une faible performance en APL. En comparaison avec le modèle « Apprendre en lisant », un fonctionnement qui ne couvre pas tous les aspects affectifs, cognitifs et métacognitifs, essentiels à un apprentissage autorégulé efficace constitue le premier obstacle à une bonne performance.

Les constats que nous avons faits témoignent de l'importance de soutenir les élèves allophones performants faiblement aussi bien sur l'aspect affectif que cognitif. Ainsi, pour aider les élèves à activer leurs connaissances antérieures sur le texte et sur les stratégies, l'enseignante peut leur demander d'identifier la structure du texte informatif et de nommer les stratégies qu'ils connaissent (Cartier, 2007). Le questionnement en grand groupe peut être mieux dans ce cas. Pour les aider à bien interpréter les exigences de l'activité, l'enseignante peut leur proposer d'identifier l'activité à réaliser, ce qu'ils ont à faire et les critères de performance à atteindre pour réussir et ce, au début de chaque tâche à réaliser (Cartier, 2007). Pour les aider à développer leur répertoire de stratégies, l'enseignante peut d'abord modéliser la façon de faire devant eux en verbalisant sa pensée et ensuite procéder à l'étayage, où elle observe leur façon de faire et intervient au besoin (Cartier, 2007). Pour ce qui est de la motivation, plusieurs recherches ont montré que les activités d'« éveil aux langues » stimulent les élèves allophones, notamment ceux en difficulté (Armand, Sirois et Ababou, 2008). Ainsi, l'enseignante peut proposer à chacun des élèves de traduire le vocabulaire spécifique du texte dans sa langue maternelle ou encore de faire des liens entre le contenu des textes et son vécu dans son pays d'origine. Des interventions indirectes peuvent aider ces élèves aussi. Par exemple, l'enseignante peut revoir les textes proposés à ces élèves de sorte à réduire la quantité du nouveau vocabulaire qu'il présente. Ainsi, cette étude nous dévoile les aspects importants à considérer en classe pour bien soutenir les élèves allophones lors de leur apprentissage par la lecture. Elle nous aide aussi à voir le processus d'APL de l'élève comme un cycle où chaque étape influe sur l'autre. En l'analysant, nous pouvons mieux comprendre les besoins de l'élève. De plus, nous avons pris conscience de l'importance d'analyser le processus d'apprentissage des élèves et non seulement leur travail final ou leur performance obtenue à ce travail.

Conclusion

Pour répondre à notre objectif de recherche qui consistait à décrire le processus d'APL d'élèves allophones ayant de faibles performances à l'activité d'APL dans une

école en milieu défavorisé, une étude de cas a été réalisée. D'après les résultats de cette étude, les portraits d'APL des élèves étaient à peu près similaires. En effet, ils ont tous contrôlé leur performance et la plupart d'entre eux ont planifié leurs stratégies cognitives et leurs temps. En outre, ils ont tous utilisé des stratégies cognitives de sélection, de répétition, d'organisation et d'élaboration. Par contre, les trois élèves avaient un manque d'activation des connaissances antérieures. Ajoutons à cela qu'aucun d'eux n'a autoévalué son apprentissage. Cette recherche a aussi des limites. Premièrement, les données disponibles sur la langue parlée par les élèves n'étaient pas détaillées. Nous ne savons pas s'ils la maitrisent aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. En l'absence de cette information importante, nous n'avons pas pu savoir si ces élèves ont déjà des connaissances académiques en langue première ou non. Deuxièmement, l'étude de cas est loin de nous donner un portrait général des élèves allophones. Ainsi, les résultats obtenus ne considèrent que des élèves ayant des caractéristiques particulières qui apprennent dans un contexte particulier. Ainsi, dans des recherches futures, il serait intéressant d'analyser le processus d'APL d'un plus grand nombre d'élèves pour combler le manque de connaissances sur ce sujet dans la littérature.

Références

AbdulKarim, N. (2003). *Exploration des stratégies d'apprentissage par la lecture d'élèves libanais du primaire présentant des difficultés légères d'apprentissage* (Travail dirigé inédit). Université de Montréal.

Armand, F., Sirois, F., et Ababou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *Revue canadienne des langues vivantes, 65*(1), 61-87.

Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou : Éditions CEC.

Cartier, S. C., et Bouchard, N. (2007). *Autorégulation de l'apprentissage des élèves et développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé. Rapport de la première année de recherche-action en collaboration menée à l'école Jules-Verne*. Montréal : Université de Montréal.

Cartier, S. C., Butler, L. D., et Janoz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation, 33*(3), 601-622.

Gagnon, M. (2009). *Impact des modalités de soutien mises en oeuvre par deux orthopédagogues sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'élèves*

du primaire en difficulté d'apprentissage, issus d'un milieu défavorisé (Travail dirigé inédit). Université de Montréal.

Guthrie, J. T., Schafer, W. D., et Huang, C. (2001). Benefits of Opportunity to Read and Balanced Instruction on NAEP. *The Journal of Educational Research 94*(3), 145-162.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Tomasz, G., et Urvashi, D. (2008). *Les compétences en lecture des immigrants au Canada : les effets de la durée de résidence, de l'exposition aux langues parlées à domicile et des écoles*. Gatineau.

Zimmerman, B. J. (2003). *The Relation of Motivational Beliefs and Self-Regulatory Processes to Homework Completion and Academic Achievement*. New York City : University of New York.

Analyse didactique d'un outil d'évaluation orthopédagogique sur les structures multiplicatives par Geneviève Fortier-Moreau

Étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal (UQÀM)

Pour citer cet article : Fortier-Moreau, G. (2014). Analyse didactique d'un outil d'évaluation orthopédagogique sur les structures multiplicatives. *6e édition du Colloque Éducatif Présent !* Actes du colloque organisé par l'Association des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs en éducation, 27 mars 2014, Montréal, Canada, p.27-32.

Au Québec, la demande des milieux scolaires est de plus en plus pressante pour le développement et la validation d'outils d'évaluation orthodidactique en mathématiques. Actuellement, les orthopédagogues disposent de peu d'outils pour évaluer les élèves au regard des savoirs mathématiques. N'étant pas conçus pour le contexte orthopédagogique, les rares instruments disponibles, par exemple *Key Math*, sont plus utiles pour identifier le niveau scolaire général d'un élève en mathématiques que pour cerner des connaissances spécifiques de l'élève en situation; ce qui est nécessaire à la préparation de l'intervention. D'autant plus que ces instruments, souvent de type « papier-crayon », sont de peu d'intérêt pour les orthopédagogues puisque, d'une part, les élèves en difficulté performent peu à ces tests (Lemoyne et Lessard, 2003) et que, d'autre part, les résultats des élèves dans ce contexte permettent difficilement d'effectuer l'articulation de l'évaluation avec l'intervention (Giroux, 2013).

Cette recherche s'inscrit dans un projet de partenariat entre le groupe de recherche dans le domaine de la didactique des mathématiques en adaptation scolaire à l'UQAM et six commissions scolaires de la Direction régionale de Laval/Laurentides/Lanaudière du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ce projet de partenariat, dirigé par Jacinthe Giroux, professeure au département d'éducation et de formation spécialisée, vise à développer des protocoles d'entretiens orthopédagogiques pour l'évaluation des connaissances dans quatre domaines mathématiques, soit les structures additives, la numération positionnelle, les fractions et les structures multiplicatives. Les difficultés en mathématiques sont abordées selon une perspective didactique qui ne se centre pas sur des causes ou dysfonctions relevant uniquement de l'élève, mais qui analyse plutôt le système didactique, autrement dit, qui prend en considération les interactions en jeu entre l'élève, le savoir et l'enseignant ainsi que la spécificité du savoir mathématique à l'étude (Giroux, 2013). L'organisation du milieu didactique vise à mettre en place les conditions qui favorisent l'adaptation des connaissances des élèves, c'est-à-dire l'utilisation de stratégies plus efficaces, voire optimales. L'outil ciblé par notre projet évalue les structures multiplicatives, plus précisément la multiplication et la division de naturels. L'objectif du présent projet de mémoire est de procéder à l'analyse didactique d'un outil

d'évaluation des structures multiplicatives auprès d'élèves de 2e cycle du primaire. L'analyse fine de cet outil contribuera grandement à l'avancement du projet de recherche en partenariat. Dans ce texte, nous vous présentons le cadre théorique ainsi que la méthodologie, puisque l'expérimentation est prévue à l'automne 2014.

Cadre conceptuel

Tirées de la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1983), les structures multiplicatives seront ici circonscrites à l'ensemble des entiers naturels et donc, aux situations dont la résolution fait appel soit à la multiplication, soit à la division, aux algorithmes de multiplication et de division ainsi qu'aux propriétés de ces opérations. Vergnaud (1983) a aussi élaboré une catégorisation des problèmes multiplicatifs. Il existe trois catégories de problèmes dont la solution fait appel à la multiplication ou à la division : l'isomorphisme de mesures, le produit scalaire et le produit de mesures.

Deux hypothèses existent quant à l'origine du raisonnement multiplicatif chez l'enfant. Chacune d'elles explique différemment le développement conceptuel de la pensée multiplicative. La première hypothèse s'appuie sur la théorie d'un modèle intuitif développée par Fischbein et coll. (1985) selon laquelle chaque opération arithmétique fondamentale est liée à un modèle intuitif, c'est-à-dire une structure interne mentale à laquelle correspondent des stratégies de calcul. Selon cette hypothèse, l'addition répétée est le modèle intuitif de la multiplication. Par contre, certains chercheurs qui adhèrent à la deuxième hypothèse (Clark et Kamii, 1996) suggèrent que le modèle de la multiplication en tant qu'addition répétée est incomplet. Ils estiment que les résultats empiriques des études de Fischbein et coll. (1985), ainsi que ceux d'autres chercheurs peuvent être expliqués plus adéquatement par la théorie piagétienne. S'appuyant sur les travaux de Piaget (1987, cité dans Clark et Kamii, 1996), cette deuxième hypothèse considère que la multiplication n'est pas seulement une façon plus rapide de faire une addition, mais une opération qui requiert une pensée d'un ordre supérieur à celle qu'exige la pensée additive. Piaget (1987, cité dans Clark et Kamii, 1996) différencie l'addition de la multiplication par le nombre de relations d'inclusion ou d'emboîtement que l'enfant doit gérer simultanément. Notre projet s'appuie sur cette deuxième hypothèse selon laquelle il existe une différence conceptuelle entre la pensée additive et la pensée multiplicative.

Plusieurs recherches se sont intéressées au développement des stratégies des élèves, aussi appelées conduites mathématiques, dans la résolution de problèmes écrits multiplicatifs. Trois études ont retenu notre attention parce qu'elles proposent leur conception du développement de la multiplication ainsi qu'un répertoire de stratégies de calcul des élèves pour la résolution de problèmes. D'abord, l'étude de Mulligan et Mitchelmore (1997) s'est intéressée aux modèles intuitifs de la multiplication et de la division ainsi qu'à la classification des stratégies de calcul rattachées à chacun de ces

modèles. Les auteurs ont clairement identifié trois modèles intuitifs pour la multiplication (comptage direct, addition répétée, opération multiplicative) et quatre pour la division (comptage direct, soustraction répétée, addition répétée, opération multiplicative). D'après les auteurs, les enfants utilisent un ensemble de modèles intuitifs qui peuvent être appliqués autant à la multiplication qu'à la division. Bien que nous n'adhérons pas à l'hypothèse du modèle intuitif, les stratégies répertoriées pour chacun des modèles intuitifs ainsi que la gradation proposée s'avèrent pertinentes pour l'analyse de l'outil. D'autre part, Clark et Kamii (1996) ont mené une recherche sur le développement de la pensée multiplicative chez les enfants. Des problèmes scalaires de type « fois plus » ont été présentés à des enfants de 1ère à 5e année, ce qui a permis d'identifier quatre niveaux de développement de la pensée additive à la pensée multiplicative : 1) le raisonnement qualitatif, 2) le raisonnement additif, 3) le raisonnement additif de type « de plus », 4a) le raisonnement multiplicatif sans succès immédiat, 4b) le raisonnement multiplicatif avec succès. S'appuyant sur l'hypothèse piagétienne du développement de la pensée multiplicative, les résultats de cette étude sont intéressants pour notre recherche. Par contre, les niveaux identifiés ne sont valables que pour des problèmes de type scalaires (« fois plus ») et ne peuvent être directement utilisés pour les autres classes de problèmes multiplicatifs. Finalement, l'étude de Sherin et Fuson (2005) propose une taxonomie des stratégies de calcul employées par les enfants pour résoudre des problèmes de multiplication. Cette recherche a pour principal intérêt de répertorier les stratégies de calcul multiplicatif et ne s'appuie sur aucune hypothèse quant à la conception de la multiplication. Selon ces auteures, le levier le plus important des changements de stratégies serait l'acquisition de connaissances liées au calcul et non le développement conceptuel de la multiplication. La taxonomie des stratégies de calcul développée par cette recherche est une contribution fort appréciable pour la nôtre. Ainsi, les résultats des trois études présentées serviront de référence pour poser un regard critique lors de l'analyse de l'outil et des stratégies des élèves lors des entretiens didactiques.

L'outil d'évaluation est développé par Giroux (2013) sur la base de travaux qui s'inscrivent dans le champ de la didactique des mathématiques. Cet outil, tout comme les trois autres, est construit dans le cadre d'un projet de partenariat avec le milieu scolaire. Ces quatre outils répondent à trois critères :

1) Ils doivent être construits sur la base d'une analyse didactique des tâches proposées (analyse du savoir requis, des stratégies sollicitées chez les élèves, etc.);

2) Ils doivent permettre, en situation, de procéder à des relances de la part de l'orthopédagogue pour favoriser l'adaptation des connaissances de l'élève aux caractéristiques mathématiques des tâches;

3) Ils doivent permettre une analyse croisée des conduites mathématiques d'un élève à différentes tâches plutôt qu'une évaluation par tâche.

L'outil d'évaluation des structures multiplicatives comporte deux instruments. Le premier est un protocole d'entretien d'investigation des connaissances de l'élève qui comporte trois collections de tâches portant sur l'interprétation et le codage de l'écriture A x B, le calcul et les propriétés de la multiplication et la résolution de problèmes multiplicatifs. Le deuxième instrument est un modèle d'interprétation des conduites qui permet, suite à l'entretien, de déterminer le profil des connaissances de l'élève en identifiant le niveau des connaissances engagées à chacune des collections de tâches. Ce profil est déterminé par une analyse croisée de type inter-tâches, c'est-à-dire une analyse d'un ensemble de conduites d'un élève face à plusieurs tâches. Les informations tirées de cette analyse qualitative des conduites permettent d'identifier des pistes pour l'intervention orthopédagogique.

Ce projet de mémoire est un apport important pour la recherche, puisqu'il permet la mise à l'épreuve d'un outil d'évaluation dans un contexte où une analyse didactique fine est possible. Ainsi, les objectifs spécifiques du projet de mémoire sont de :

1) Procéder à une confrontation de l'analyse a priori et des conduites mathématiques obtenues pour identifier les tâches les plus « informatives »;

2) Procéder à une analyse inter-tâches pour tracer le profil de connaissances sur les structures multiplicatives des élèves;

3) Procéder à l'analyse des interactions didactiques sur des tâches ciblées pour identifier les phénomènes didactiques en contexte d'entretien individuel.

Méthodologie

Cette recherche est de type qualitatif. Des entretiens didactiques seront menés à l'automne 2014 auprès de huit élèves, en difficulté en mathématiques, de deuxième cycle du primaire. L'analyse didactique de l'outil d'évaluation, inspirée de la méthodologie de l'ingénierie didactique (Artigue, 1988), comprend différentes étapes permettant une analyse fine de l'outil :

1) Analyses préalables et a priori : procéder à l'analyse du savoir en jeu et de ses propriétés; procéder à l'analyse a priori des tâches d'évaluation du point de vue des connaissances sollicitées pour leur résolution et le dégagement des conduites mathématiques potentielles;

2) Expérimentation de l'instrument auprès de 8 élèves en difficulté (2e cycle du primaire) : procéder à des entretiens didactiques individuels où le schéma d'entretien est

mis à l'essai. Ces entretiens, qui devraient se dérouler sur trois ou quatre rencontres d'une heure par élève, seront filmés, tandis que les traces écrites de l'élève seront récupérées.

3) Analyses a posteriori à partir des enregistrements vidéo et des traces écrites des élèves : procéder à une analyse intra-tâche, c'est-à-dire une analyse des stratégies des 8 élèves pour chaque tâche; procéder à des analyses inter-tâches, c'est-à-dire une analyse croisée chez un même élève de ses stratégies pour l'ensemble des tâches; analyser les interactions didactiques orthopédagogue/élève.

Conclusion

Les orthopédagogues disposent de peu d'outils pour évaluer les connaissances des élèves au regard des savoirs mathématiques. Ce projet de mémoire a pour but d'analyser un outil d'évaluation des connaissances des structures multiplicatives, outil qui a été développé dans le cadre d'un partenariat entre six commissions scolaires et des chercheurs de l'UQAM. Cet outil, bâti selon le concept de structures multiplicatives et sur la classification des problèmes multiplicatifs (Vergnaud, 1983) et d'autres études dans le champ des structures multiplicatives (Anghileri, 1989; Clark et Kamii, 1996; Sherin et Fuson, 2005; Vincent, 1992), permet une analyse qualitative des conduites mathématiques d'élèves face à des tâches qui appellent le raisonnement multiplicatif. Des entretiens didactiques seront menés à l'automne 2014. Les données qui y seront recueillies sous forme d'enregistrements vidéo et de traces écrites permettront de compléter l'analyse didactique pour proposer des modifications et ainsi bonifier l'outil. Le projet de partenariat avec le milieu scolaire, qui se déroule sur deux ans, permettra de valider les conditions nécessaires à l'utilisation de l'outil par des orthopédagogues dans le contexte scolaire. La deuxième phase du projet de partenariat portera sur l'intervention orthopédagogique et son articulation avec l'évaluation. C'est donc la combinaison des résultats qui permettra de compléter la validation. Lorsque l'outil sera validé, il pourrait être intéressant de bâtir un outil d'évaluation des structures multiplicatives incluant les nombres rationnels, s'adressant ainsi à des élèves de niveau secondaire.

Références

Anghileri, J. (1989). An Investigation of Young Children's Understanding of Multiplication. *Educational Studies in Mathematics*, *20*(4), 367-385.

Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherche en didactique des mathématiques*, *9*(3), 281-308.

Clark, F. B. et Kamii, C. (1996). Identification of Multiplicative Thinking in Children in Grades 1-5. *Journal for Research in Mathematics Education*, *27*(jan. 1996), 41-51.

Fischbein, E., Deri, M., Sainati Nello, M. et Sciolis Marino, M. (1985). The Role of Implicit Models in Soving Verbal Problems in Multiplication and Division. *Journal for Reasearch in Mathematics Education*, *16*(1), 3-17.

Giroux, J.(2013) Variations sur les processus interprétatifs dans l'étude des difficultés d'apprentissage en mathématiques. *17e École d'été de didactique des mathématiques* Actes du colloque organisé par l'Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques, du 19-26 août 2013. Nantes

Lemoyne, G. et Lessard, G. (2003). Les rencontres singulières entre les élèves présentant des difficultés d'apprentissage en mathématiques et leurs enseignants. *Éducation et francophonie,vol XXXI* (2), p.13-44.

Mulligan, J.T. et Mitchelmore, M.C. (1997). Young Children's Intuitive Models of Multiplication and Division. *Journal for Research in Mathematics Education*, *28*(3)

Sherin, B. et Fuson, K. (2005). Multiplication Strategies and the Appropriation of Computational Resources. *Journal for Research in Mathematics Education, 36*(4), p.347-395.

Vergnaud, G. (1983). Multiplicatives structures. Dans Lesh, R. A., M. Landau et H. Ginsburg (dir.), *Acquisition of mathematics concepts and processes* (p. 127-174). New York : Academic Press.

Vincent, S. (1992). *Construction des structures multiplicatives chez les jeunes élèves du primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Analyse de la mise en œuvre de la politique d'égalité du genre en éducation au Sénégal par Ndour Birné

Candidate au Ph.D. en administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Pour citer cet article : Birné, N. (2014). Analyse de la mise en œuvre de la politique d'égalité du genre en éducation au Sénégal. *6e édition du Colloque Éducatif Présent !* Actes du colloque organisé par l'Association des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs en éducation, 27 mars 2014, Montréal, Canada, p.33-39.

La question des disparités du genre dans l'accès à l'éducation est un problème majeur dans les pays en voie de développement. Parmi ceux-ci, les pays de l'Afrique subsaharienne trainent de grosses difficultés. Dans ces pays, l'accès universel à l'éducation est presque réalisé dans l'élémentaire, mais cela n'est pas le cas pour le secondaire, où les indices de parité (IPS) sont seulement autour de 0.83 en 2011. Certains pays, comme le Sénégal, se détachent cependant du lot avec un IPS de plus de 0.90 en 2011 (UNESCO, 2013). En effet, depuis les états généraux de l'éducation de 1981, l'intérêt pour l'éducation des filles et des femmes s'est accru dans ce pays (MEN, 2007). Toutefois, on constate une baisse de la participation des filles au secondaire se traduisant par un taux brut de scolarisation faible. Cela révèle que les filles entrent à l'école, mais n'y restent pas. Ce fait pourrait s'expliquer, d'abord par l'éducation différenciée entre les filles et les garçons dans la société sénégalaise, surtout traditionnelle. Il s'y ajoute la persistance des violences de genre dans le milieu scolaire (Ndour, 2008). Comme l'annonce Wilson : « obliger les filles à fréquenter des écoles où elles sont exposées à des risques pour leur santé ou leur vie est une violation abominable du droit à l'éducation » (Wilson, 2004 : 14). De plus, le contenu de la politique d'égalité entre les filles et les garçons n'était pas assez clair (MEN, 2007). En outre, aucune étude scientifique ne se serait encore intéressée au point de vue des enseignantes et des enseignants qui la mettent en œuvre. Dans tous les cas, l'évaluation faite des disparités de genre en éducation privilégie les aspects liés à la parité et ne prend généralement pas en compte l'ensemble des dimensions de l'égalité qui permettraient un véritable processus d'égalisation (Grisay, 2003). En effet, cela dépend de la façon de poser l'égalité (Elixir, 2005). Notre problème de recherche nait de là et pose la question de savoir si l'évaluation des disparités peut se limiter à une simple présentation de chiffres. De plus, ces chiffres qui suscitent l'optimisme des autorités publiques sont controversés. D'après des évaluateurs indépendants, ces progrès ne seraient pas uniquement dus à l'essor des filles, mais aussi au recul des garçons. Pour le secondaire, les statistiques sur la participation et la réussite

des filles sont plutôt décevantes, car elles ne seraient pas à la hauteur des engagements et des investissements. Ainsi, notre intérêt de recherche est d'observer les disparités et la politique suivant une lecture plus complète avec un regard plus critique. Cette problématique nous mène aux questions suivantes : *quels modèles d'analyse des politiques seraient nécessaires pour travailler notre façon de poser l'égalité?* S*uivant quelle(s) théorie(s) féministe(s) peut-on interpréter la conception des enseignant-e-s de l'égalité?* Nos objectifs spécifiques de recherche sont donc : 1) caractériser la politique d'égalité de genre; 2) évaluer ses résultats suivant les quatre dimensions de l'égalité; 3) analyser les formes spécifiques que prend cette politique dans la mise en œuvre; 4) déterminer la conception des enseignantes et enseignants de l'égalité.

Cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel inclut trois concepts distincts. Le premier est celui de l'égalité. Le deuxième est celui de la politique publique alors que le troisième est le courent féministe. Nous présenterons chacun de ces concepts dans les lignes qui suivent.

L'égalité

La notion d'égalité est un principe universel de justice que nous retrouvons dans l'article 1 de la Déclaration des droits de l'Homme : « Tous les hommes naissent libres et égaux en droits » (Colclough, 2004, p. 1). Nous considérons avec Wilson (2004) que l'éducation peut avoir un effet multiplicateur d'autres droits humains. C'est pourquoi sa prise en charge adéquate dans l'éducation s'avère importante. Grisay (2003) identifie quatre dimensions de l'égalité en éducation. La première dimension renvoie à l'égalité des chances. En effet, « la principale ligne de clivage passe encore entre ceux qui vont à l'école et ceux qui n'y vont pas » (Grisay, 2003 : 6). Elle a pour indicateur numérique la parité. D'après Wilson (2004), celle-ci serait la première étape pour de réels résultats des politiques d'égalité. Cependant, la simple présentation de chiffres masque le véritable état des disparités. En fait, les IPS ne renseignent pas sur la qualité de l'offre (Braslavsky, 2004). La deuxième dimension de l'égalité est plutôt qualitative et a comme indicateur l'équité. Elle touche une diversité d'aspects : l'ajustement des programmes, la correction des stéréotypes, la pacification de l'espace scolaire, l'orientation, etc. (Duru-Bellat, 2004). En aval de ces deux premières, il y a la troisième dimension qui est l'égalité. Elle cible les inégalités de réussite. Ses indicateurs clés sont la réduction de l'écart-type des rendements et des taux d'échec. L'atteinte de ce niveau d'égalité est très importante dans la valorisation des acquis scolaires dans la vie professionnelle et sociale, prise en charge par l'égalité 4 (Marro, 1989).

Politique publique

Selon V. Zanten (2011), il n'y a pas de « définition parfaitement consensuelle parmi les spécialistes des traits distinctifs d'une politique publique » (V. Zanten, 2011 : 22). La politique publique ne se résumerait pas exclusivement aux textes législatifs et règlementaires, mais prendrait en compte les discours des autorités et d'autres acteurs de différentes sphères (Ball, 1993 : 20). Cette conception de la politique semble plus proche de la réalité de notre terrain où l'égalité fait plus l'objet de déclarations que de lois. Notre recherche met l'accent sur la mise en œuvre. Toutefois, il nous semble indispensable de nous arrêter sur la formulation qui a un impact certain sur le succès ou l'échec de la mise en œuvre (Hassenteufel, 2011). Un des modèles les plus adaptés à l'analyse de la formulation d'une politique serait le modèle séquentiel « top-down », qui faciliterait la déconstruction rationnelle des étapes du processus de production et rendrait visibles les acteurs impliqués dans son élaboration (Datnow et Park, 2009). Cependant, du fait de son caractère trop centraliste, le système éducatif est vu de haut comme un bloc. Sykes (2009) dit que « the technical-rational perspective attends to the administrative and procedural aspects of policy implementation while ignoring or downplaying the influence of context » (Sykes, 2009: 767). Donc, pour analyser la mise en œuvre, nous opterons pour un modèle qui prend en compte le contexte et les acteurs. Le modèle « bottom-up » semble obéir à ces critères, « Bottom-up theorists argued that policy is really made at the local level and emphasized the actions, perceptions, and interaction among implementers » (Datnow et Park2009: 349). Se référant au contexte africain, Wafeu Toko (2009) considère le modèle comme étant une « version instrumentale des « modes populaires d'action publique » qui présenteraient l'avantage de « saisir par le bas les processus décisionnels et d'identifier les acteurs qui ne pourraient être distingués par le moyen d'une approche par le haut » (Wafeu Toko, 2009 : 6). Nous combinerons ce modèle par le bas à la théorie du « sense-making » qui de l'avis de Spillane (2006) serait indispensable à la réussite de la mise en œuvre. En effet, « we suggest that, by assuming that supplementing agents understand what policy makers are asking them to do, most conventional theories fail to take account of the complexity of human sense-making » (Spillane, 2002: 391). Il met l'accent sur l'implantation du changement dans les pratiques à travers un système de « cognitions » : individuelle, sociale et distribuée pour expliquer la réussite ou non de la mise en œuvre des politiques et des réformes dans les systèmes éducatifs. En effet, le « sense-making » de la politique par les enseignants serait complexifiée par les contingences sociales et d'autres artéfacts de l'environnement de ces derniers et de l'école.

Les courants féministes

À l'inverse de l'analyse des politiques, les courants féministes ne constituent pas notre base théorique. Il nous parait cependant important de les mentionner ici du fait

qu'ils serviront de base d'interprétation de la conception des enseignantes et des enseignants de l'égalité. En effet, il nous semble nécessaire de jeter un regard critique sur le discours des enseignants pour avoir une vue claire des chances qu'a la politique d'égalité de s'implanter convenablement dans le système éducatif sénégalais. Cette conception pourrait dans notre interprétation se révéler comme : 1) réformiste, c'est-à-dire qui prône le changement social à travers l'éducation; 2) radicale, qui vise le renversement du système patriarcal considéré par les féministes radicales comme la source des inégalités; postmoderne, etc. (Ernot, 2009; Descarries, 2008; Cusset, 2003; Toupin, 1997). Notre approche méthodologique présentera ainsi une certaine originalité du fait de la complexité de l'objet.

Cadre méthodologique

En lien avec notre objet, qui comporte trois dimensions dont les indicateurs sont de nature différente (quantitative et qualitative), nos objectifs et pour répondre à nos questions de recherche, notre méthode sera mixte. Ainsi, nous procèderons de manière séquencée à une triangulation de trois types de données. 1) Pour caractériser la politique d'égalité de genre, nous procèderons à une revue documentaire qui nous permettra de dresser le contenu de la politique. Ensuite, nous analyserons ce contenu à partir d'une grille d'analyse de contenu d'une politique en observant des critères tels que la pertinence, la clarté, la cohérence, etc. (Hassenteufel, 2011). 2). Pour évaluer les résultats de la politique suivant les dimensions à indicateurs numériques, nous analyserons des données quantitatives secondaires du ministère de l'Éducation nationale du Sénégal pour vérifier les indicateurs de l'égalité des chances et les IPS à tous les niveaux du système éducatif. L'UNESCO (2013) a déterminé un ratio filles-garçons (0.97 et 1.03) à l'intérieur duquel la parité est considérée comme atteinte; l'égalité, la réduction des écarts-types de rendement et des taux d'échec qui pourrait être appliquée aux taux de réussite aux deux examens qui encadrent le cycle secondaire : le Brevet de fin d'études moyennes et le Baccalauréat (MEN, 2013); enfin, nous analyserons, à travers les taux de diplomation dans différentes filières, la variance de la correspondance entre Filière professionnelle et Insertion professionnelle selon le genre;

Suivant la dimension de l'équité, l'adaptabilité dans l'égalité (en termes didactiques) et les aspects qualitatifs de l'aspiration scolaire et professionnelle des filles, nous nous réfèrerons à l'indicateur d'équité dans les divers aspects que recouvre le traitement équitable. Il s'agit des stéréotypes sexistes dans les programmes, les référentiels et les manuels, les violences de genre, les comportements et les attitudes sexuellement stéréotypés, etc. Le traitement équitable implique directement les enseignantes et enseignants. Son indicateur qualitatif justifie notre démarche de recherche sur le terrain qui obéit à un échantillon de convenance. En fait, notre échantillon proviendra d'un lycée en milieu urbain et d'un deuxième en milieu rural. Cette option

s'explique par notre hypothèse selon laquelle, le milieu rural plus conservateur constituerait un terrain moins favorable à la mise en œuvre de la politique d'égalité et d'autre part, qu'il ne serait pas pertinent de lire la mise en œuvre de la politique d'égalité de genre du Sénégal suivant le seul contexte de sa capitale. Nous travaillerons avec les deux premiers lycées qui nous répondront favorablement. Nous utiliserons deux outils de collecte de données : un questionnaire qui sera adressé à l'ensemble des enseignants de chaque lycée et un scénario d'entrevue sur les items suivants : le degré d'imprégnation des enseignantes et des enseignants de la politique d'égalité de genre; leur point de vue sur la politique; leur anticipation sur le succès et l'échec de celle-ci; la manière dont cette politique est implantée dans leur établissement; la conception qu'ils ont de l'égalité filles garçons à l'école; leur pratique d'enseignement et le matériel didactique utilisé, au regard de cette politique; ainsi que leur conception de l'égalité. La grille d'entretien élaborée sera utilisée après le questionnaire pour approfondir les informations (ressorties ou non des questionnaires), d'abord avec les femmes, ensuite elle sera articulée aux corpus récoltés pour servir à l'entrevue de groupe avec les hommes. Les deux derniers objectifs : (3) Pour analyser les formes spécifiques que prend la politique dans la mise en œuvre et 4) pour déterminer la posture égalitaire des enseignants) seront satisfaits à partir de l'analyse et de l'interprétation des données qui ressortiront de nos premières étapes de la recherche.

L'analyse et l'interprétation des données empiriques obtenues permettront de traiter les deux dernières parties de notre travail. Nous aborderons le contenu du discours des enseignants suivant une analyse critique de discours (Foucault, 1984 cité dans Cusset, 2003) pour caractériser la politique mise en œuvre et pour déterminer la conception des enseignantes et des enseignants de l'égalité.

Conclusion

La complexité du concept de l'égalité justifie notre choix d'aborder l'analyse de la mise en œuvre de la politique du genre suivant une posture pragmatique qui associe dans une analyse qualitative, des données quantitatives et des données qualitatives. Du fait que les résultats de chaque étape contribuent à l'anticipation de la suivante, nous adoptons un devis séquencé, qui met en comparaison zone rurale et zone urbaine. Notre démarche nous permettra d'abord de constituer le corpus de la politique et d'analyser sa formulation, et ensuite, de passer à l'analyse de la mise en œuvre dont le succès dépendrait du sens que donnent les enseignants à la politique d'égalité et de leur rapport avec ce concept. L'intérêt de la recherche repose, au plan social, sur la nécessité d'améliorer le statut de la femme dans la société sénégalaise. Au plan scientifique, sa pertinence se fonde sur le manque de travaux scientifiques de cette nature sur la question et sur la nécessité de rendre disponible des données plus complètes et dépolitisées sur la question de l'égalité filles-garçons en éducation au Sénégal.

Références

Ball, S. J. (1993). What is policy ? Texts, trajectories and toolboxes. In S. J. Ball (Ed.), Education Reform. *A critical and post-structural approach*. 14-27. Buckingham : Open Université Press.

Braslavsky, C. (2004). Éditorial. *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXXIV (1/129).

Colclough, C. (2004). Comment instaurer l'égalité entre les sexes dans l'éducation? *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXXIV (1/129), 1-11.

Cusset, F. (2003). *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis* (2e éd.). Paris : Édition La Découverte.

Datnow, A. et Park, V. (2009). Conceptualizing Policy Implementation. In G. Sykes, B. L. Schneider and D. N. Plank (Eds.), *Handbook of education policy research.* 348-361. New York, London : AERA and Routledge.

Descarries, F. (2008). Pensées et pratiques féministes aujourd'hui. *Condition féminine.* Repéré à : www.cdfia.net/outils/les_feminismes.pdf

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris : L'Harmattan. 276 pages.

Élixir. (2005). *Égalité hommes/femmes et approche genre : démarches et outilsméthodologiques*. Repéré à : www.projetdeterritoire.com/index.../Synthese%20etude%20genre.PDF

Ernot, I. (2009). Des femmes écrivent l'histoire des femmes au milieu du XIXe siècle : représentations, interprétations. *Genre & Histoire* [En ligne], 4. Repéré à : http://genrehistoire.revues.org/742

Grisay, A. (2003). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires? *Document d'appui élaboré pour la biennale de 2003 de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique* (ADEA). Paris : ADEA.

Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique*. Paris : Armand Colin.

Marro, C. (1989). Les projets scolaires et professionnels d'élèves de seconde envisageant une première scientifique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 18 (3), 251-262.

MEN. (2013). *Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence*. Dakar : Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal.

MEN. (2007). *Guide pour la formation de formateurs et de formatrices : Pour l'intégration du genre dans les systèmes éducatifs en Afrique.* Dakar : Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal.

Musselin, C. (2005). Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet? *Revue française de science politique, 55*(1), 51-71.

Ndour, B. (2008). *Étude sur les violences faites aux filles en milieu scolaire*. Ministère de l'Éducation nationale/USAID/PAEM. Sénégal : Ministère de l'Éducation nationale.

Spillane, J. Reiser, B. et Gomez, L. (2006). Policy Implementation and Cognition : The Role of Human, Social and Distributed Cognition in Framing Policy Implementation. In M. Honig (Ed.), *New Directions in Educational Policy Implementation: Confronting Complexity* (pp. 47-64). Albany : State University of New York Press.

Spillane, J. P., Reiser, B., J. et Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educationnal Research*, *72*(3), 387-431.

Sykes, G., O'Day, J. et Ford, T. G. (2009). The district role in instructional improvement. Dans G. Sykes, B. Schneider and D. N. Plank (dir.), *Handbook of Education Policy Research* (767-784). New York et London : AERA et Routledge.

Toupin, L. (1997). Les courants de pensée féministe, Version revue du texte. Qu'est-ce que le féminisme? *Trousse d'information sur le féminisme québécois des 25 dernières années.*

UNESCO (2013). *Atlas mondial de l'égalité des genres en éducation*. Montréal *:* Éditions UNESCO.

Van Enis, N. (2010). Les termes du débat féministe. *Étude Barricade*. Walonnie : Belgique.

Van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation*. Collection « Que-sais-je? », 2e édition. Paris : PUF. 128 pages.

Wafeu Toko, P. (2009). L'analyse des politiques publiques en Afrique Noire. *L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL.* Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/397756/filename/APP.pdf

Wilson, D. (2004). Droit de l'homme : Promouvoir l'égalité des sexes dans et par l'éducation. *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée,* XXXIV (1/129), 1-22.

Les enseignants du primaire et le défi de l'implantation du programme ECR par Anne-Marie Duclos

Candidate au doctorat en psychopédagogie, Université de Montréal

Pour citer cet article : Duclos, A. M. (2014). Les enseignants du primaire et le défi de l'implantation du programme ECR. *6e édition du Colloque Éducatif Présent !* Actes du colloque organisé par l'Association des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs en éducation, 27 mars 2014, Montréal, Canada, p.40-49.

Plusieurs s'accordent pour dire que la mise en œuvre de nombreux programmes de formation se solde par une répétition d'échecs (Levin, 2007). De plus, les enseignants sont les agents qui, ultimement, entraînent le succès ou l'échec de l'implantation d'un programme éducatif puisque ce sont eux qui sont chargés de le mettre en œuvre. Pourtant, alors que le programme « Éthique et culture religieuse » (ECR) qui représente un changement majeur dans l'histoire du système d'éducation au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2008), aucune étude d'envergure ne s'est penchée spécifiquement sur ce que pensent, ressentent ou font les enseignants du primaire devant l'imposition de ce programme. De plus, celui-ci s'inscrit dans un contexte d'implantation défavorable (Béland & Lebuis, 2008) ainsi que dans une approche par compétences déjà largement critiquée par les enseignants (Cardin, Falardeau, & Bidjang, 2013). Finalement, une posture professionnelle d'impartialité est imposée pour la toute première fois aux enseignants qui doivent mettre en œuvre le programme ECR. Ces nombreux éléments nous ont amenés à nous intéresser aux enseignants du primaire et au défi que représente l'implantation du programme ECR. Dans ce court texte, nous présenterons notre devis de recherche constitué de la problématique, du cadre conceptuel ainsi que de la méthodologie projetée. Nous terminerons par les limites et contributions anticipées de notre projet doctoral.

Un changement majeur

L'implantation du programme ECR représente l'aboutissement d'un long processus de déconfessionnalisation du système éducatif québécois (Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport, 2008) entamé depuis les années soixante. Selon le Conseil supérieur de

l'éducation (2008), le programme ECR « entraîne un changement profond [qui] touche aux croyances et aux valeurs éthiques, religieuses et spirituelles des enseignants » (p.13). Aussi, selon plusieurs, un changement majeur provoque des réactions chez les acteurs concernés (Bareil, Savoie, & Meunier, 2007), dans ce cas-ci, chez les enseignants, ce qui assoit la pertinence de s'y intéresser.

L'approche par compétences

Une autre caractéristique dans l'implantation du programme ECR concerne l'approche par compétences. En effet, le programme ECR constitue le premier programme complet s'inscrivant dans l'APC depuis le programme de formation de l'école québécoise de 2001 (PFÉQ). Ses deux finalités sont: la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, et il vise l'atteinte de 3 compétences : - réfléchir sur des questions éthiques; - manifester une compréhension du phénomène religieux et; - pratiquer le dialogue (MELS, 2008). Or, une enquête auprès de 10 000 administrateurs scolaires, enseignants et éducateurs montre que 70% des répondants considèrent que « les méthodes et les critères d'évaluation [des compétences] ne sont pas clairs » (Mellouki et al., 2010, p. 2) et fait ressortir un sentiment de malaise et d'ambivalence par rapport à ce que la réforme leur demande.

Moyens insuffisants et contraintes contextuelles

Au Québec, il fallait former près de 23 000 enseignants de niveau primaire et 2400 spécialistes du secondaire dans le cadre de la mise en œuvre du programme ECR de 2008. Dû à une cessation précoce du financement, la majorité des enseignants n'ont reçu que deux à trois journées de formation, représentant un total d'environ 10 à 15 heures. Rappelons que l'enseignant doit planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation en lien avec le christianisme, le judaïsme, les spiritualités des peuples autochtones, l'islam, le bouddhisme, l'hindouisme, le protestantisme et l'orthodoxie, en plus d'autres religions « selon la réalité et les besoins du milieu » et d'expressions culturelles en dehors des adhésions religieuses, tout en insistant sur l'apport du catholicisme et du protestantisme dans le patrimoine religieux de notre société (MELS, 2008, p. 325). Soulignons aussi que

la formation des enseignants concernant le programme ECR n'a été réalisée qu'au même moment de son implantation. À cet effet, Cherblanc et Lebuis (2011) soulignent que la rapidité de l'implantation et la fin précoce du financement ont eu de « sérieuses conséquences pour l'implantation efficace du programme dans les écoles. » (p. 90).

Imposition d'une posture professionnelle d'impartialité

Pour la toute première dans l'histoire de l'éducation au Québec, le ministère de l'Éducation exige des enseignants qu'ils s'abstiennent d'émettre leurs croyances et points de vue en demeurant impartiaux et objectifs (MELS, 2008). Cette nouvelle posture d'impartialité demande une gestion délicate de l'enseignement, selon Leroux (2007), un des principaux concepteurs du programme ECR, et représente un défi majeur dans la mise en œuvre de ce programme (Béland et Lebuis, 2008). Cette posture professionnelle pourrait générer une tension éthique entre les valeurs d'impartialité et d'authenticité chez les enseignants.

En résumé, l'implantation du programme ECR qui représente un changement majeur, s'inscrivant dans une approche par compétences déjà critiquée par les enseignants, marqué par des ressources humaines et financières limitées ainsi que par l'imposition d'une posture professionnelle d'impartialité nous incite à nous intéresser au point de vue des enseignants devant le défi de l'implantation du programme ECR. En effet, ces nombreuses caractéristiques pourraient influencer les intérêts, les préoccupations et les comportements des enseignants qui sont chargés d'implanter ce programme au Québec.

Cadre théorique

Modèles de changement et d'innovation en éducation

Dans le but de mieux saisir le phénomène du changement en éducation, nous avons étudié 4 modèles de changement et d'innovation ayant largement contribué à l'avancement des connaissances dans plusieurs domaines de recherche. Ces modèles sont A) le modèle de diffusion de l'innovation de Rogers (1962; 1971; 1983; 1995; 2003), où

la communication de la nouvelle idée possède un rôle très important dans le processus d'adoption d'une innovation; B) le modèle prescriptif de changement de Fullan (1982; 1992; 2007), où le changement est nécessairement relié au sens que lui accordent les individus qui lui font face; C) la théorie de l'innovation de Cros (1996; 1999; 2001; 2004) qui considère l'innovation comme étant liée à l'implication des agents d'implantation dans sa création et son utilisation et; D) le modèle théorique et procédural du *Concerns Based Adoption Model* (CBAM) de Hord, Rutherford, Hulling-Austin et Hall (1987) qui est composé de 3 outils diagnostiques permettant de comprendre les niveaux d'intérêts, de préoccupations et d'utilisations des agents d'implantation face à une innovation.

Notons que ces 4 modèles s'inscrivent dans une perspective gradualiste puisqu'ils considèrent les agents d'implantation ainsi que les différents contextes d'implantation dans la mise en œuvre d'un changement ou d'une innovation. Notre choix méthodologique du CBAM se justifie notamment par sa validation dans plusieurs contextes de recherche en éducation. De plus, il s'intéresse spécifiquement aux agents d'implantation en s'adressant au côté humain du changement (aspects affectifs et comportementaux).

Les aspects affectifs et comportementaux des enseignants

Suite à l'analyse de nombreuses études empiriques concernant l'implantation d'un nouveau programme pédagogique, nous avançons l'idée selon laquelle les facteurs qui pourraient influencer les aspects affectifs et comportementaux des enseignants dans l'implantation d'une innovation éducative (dont leurs intérêts et préoccupations, ainsi que leurs niveaux d'utilisations), s'articulent autour de trois axes principaux. D'abord, les facteurs contextuels dont la communication, le contexte d'implantation, la nature du changement et le leadership. Puis, les facteurs sociaux tels que l'idéologie et l'identité professionnelles, la participation et la collaboration ainsi que la culture organisationnelle. Finalement, les facteurs personnels qui incluent les émotions, les valeurs ainsi que les croyances professionnelles doivent aussi être pris en compte dans l'implantation d'une innovation ou d'un changement en éducation.

Question et objectifs de recherche

Ces nombreux éléments nous ont amenées à poser notre question de recherche : Quels sont les profils intérêts/préoccupations et utilisateurs des enseignants du primaire face à l'implantation du PECR?

Au cours de la prochaine année, nous chercherons à dessiner et distinguer des profils d'intérêts/préoccupations et utilisateurs des enseignants du primaire en lien avec le PECR. Nos objectifs de recherche se définissent comme suit :

- Examiner les niveaux d'utilisations des enseignants (comment composent-ils avec certains éléments spécifiques reliés à son implantation?);

- Analyser les niveaux d'intérêts et de préoccupations des enseignants face à l'implantation du PECR (notamment en lien avec la formation reçue, les ressources disponibles et la posture professionnelle d'impartialité);

- Distinguer les différents profils préoccupations/utilisateurs en cherchant à comprendre les facteurs qui alimentent ces distinctions et les exigences et/ou difficultés perçues par les enseignants dans la mise en œuvre du PECR.

Méthodologie

Type de recherche et procédures de recueil

Notre recherche est de type descriptif fondamental et notre posture épistémologique est centrale et pragmatique. Notre méthode sera mixte puisque nous recueillerons des données qualitatives à l'aide de nos entrevues en profondeur, inspirée du *Branching Interview* (George, Hall, & Stiegelbauer, 2006a), ainsi que des données quantitatives que nous obtiendrons au moyen de l'entrevue dirigée et du questionnaire à choix multiples sur les stades d'intérêts et de préoccupations, inspirés du *Stages of Concern* [SoC], (George, Hall, & Stiegelbauer, 2006b) que nous enverrons par courriel électronique.

Description des participants

Pour l'entrevue dirigée inspirée du *Branching Interview* que nous avons la possibilité de transformer en entrevue en profondeur en fonction des réponses données par le répondant, elle sera soumise à une vingtaine d'enseignants. Parmi cet échantillon, nous ciblerons dix enseignants pour l'entrevue en profondeur, ce qui représente un apport qualitatif important dans notre recherche. Concernant le questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations, nous ciblerons la participation de tous les enseignants du primaire de la commission scolaire Marguerie-Bourgeoys, seule commission scolaire francophone de Montréal ayant accepté de participer à la recherche. Sur environ 3500 enseignants du primaire, nous espérons un taux de participation d'environ 3%, ce qui équivaut à près environ 100 participants. Nous excluons les enseignants de niveau préscolaire puisqu'ils n'ont pas à enseigner l'ÉCR, ainsi que les enseignants du secondaire, car plusieurs d'entre eux sont spécialisés en religions, en moral ou en ECR.

Descriptions des instruments

L'entrevue dirigée inspirée du *Branching Interview* permet d'identifier à quel niveau se situe l'enseignant dans son utilisation du programme ECR. Le questionnaire sur les Stades d'intérêts et de préoccupations, quant à lui, est composé de 65 énoncés fermés à choix de réponses multiples sur une échelle Likert où le répondant doit inscrire son degré d'adhésion pour chacune des affirmations. De ces 65 énoncés, 35 proviennent du questionnaire original qui permet de situer le niveau d'intérêts et de préoccupations de l'enseignant. En addition à ces 35 énoncés, 30 autres questions porteront sur les facteurs personnels, sociaux et contextuels mentionnés précédemment, ce qui nous permettra de mieux comprendre les effets de certains éléments sur les intérêts et préoccupations des enseignants dans l'implantation du programme ECR.

Analyse des données

D'abord, les données qualitatives seront codées dans le logiciel QDA Miner ce qui nous permettra d'identifier des profils d'utilisation et de répondre à notre premier objectif. Puis, les stades d'intérêts et de préoccupations seront convertis en rangs centiles

et feront l'analyse des profils à l'aide du logiciel SPSS, ce qui correspond à notre deuxième objectif de recherche. Finalement, aux moyens d'analyses statistiques et herméneutiques, nous dégagerons des portraits intérêts/préoccupations et utilisateurs en combinant les résultats des objectifs 1 et 2 et tenterons de comprendre les facteurs qui alimentent les distinctions relevées (objectif 3).

Conclusion

Étant donné la complexité du processus de changement, nos conclusions seront limitées qu'aux moments de la cueillette des données et qu'à notre contexte d'étude. En contrepartie, notre recherche met l'accent sur la pertinence de considérer la façon dont les enseignants répondent à un changement éducatif dans son élaboration et son implantation. Notre étude donne voix aux agents d'implantation et contribue à identifier les conditions défavorables à la mise en œuvre d'un changement éducatif. Une approche par compétences déjà critiquée, des moyens insuffisants, l'imposition d'une posture professionnelle d'impartialité ainsi qu'un contexte défavorable à une bonne implantation du programme ECR représentent des éléments qui viennent assoir la pertinence scientifique et sociale de notre recherche. Il importe de souligner que ces aspects restent largement inexplorés dans le cadre de l'implantation du programme ECR au Québec.

Références

Bareil, C., Savoie, A., et Meunier, S. (2007). Patterns of Discomfort with Organizational Change. *Journal of Change Management, 7*(1), 13-24. doi: 10.1080/14697010701232025

Béland, J.-P., et Lebuis, P. (dir.). (2008). *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Cardin, J.-F., Falardeau, É., et Bidjang, S.-G. (2013). « Tout ça, pour ça… » Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession, 20*(1), 13-31.

Cherblanc, J., et Lebuis, P. (2011). La formation du personnel éducatif aux nouveaux savoirs du programme Éthique et culture religieuse : mission impossible. *Télescope, 17*(3), 79-99.

Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *Projet de règlement visant à modifier le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire: implantation du programme « Éthique et culture religieuse ». Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.* Sainte-Foy : Le Conseil. .

Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4e éd.). New York : Teachers College Press

George, A. A., Hall, G. E., et Stiegelbauer, S. M. (2006a). *Measuring implementation in schools: Levels of Use*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

George, A. A., Hall, G. E., et Stiegelbauer, S. M. (2006b). *Measuring implementation in schools: The stages of concern questionnaire.* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M., Rutherford, W. L., Huling-Austin, L., et Hall, G. E. (1987). *Taking charge of change*. ASCD, 125 N. West St., Alexandria.

Levin, B. (2007). The lessons of international education reform. Dans S. J. Ball, I. Goodson et M. Maguire (dir.), *Education, Globalisation and New Times* (p. 47-63). Abingdon, Oxon : Routledge.

Mellouki, M., Baby, A., Cardin, J.-F., Falardeau, É., Gauthier, C., Jeffrey, D., Simard, D. (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec : PUL.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2008). *Programme d'éthique et culture religieuse.* Québec : Gouvernement du Québec.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5e éd.). New York : Free Press.