

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LA MISE EN ŒUVRE DES STRATÉGIES DE GESTION DES APPRENTISSAGES
PAR LES ENSEIGNANTS DU 1^{ER} CYCLE DU SECONDAIRE DANS LE
CONTEXTE DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE TRANSVERSALE DE
COOPÉRATION DES ÉLÈVES.

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
OLIVIER DUQUETTE

Université du Québec
en Outaouais

29 AVR. 2010

Bibliothèque

MARS 2010

SOMMAIRE

Dans le contexte du renouveau pédagogique et de l'implantation du programme de formation de l'école québécoise, six enseignants du premier cycle du secondaire ont participé à la présente recherche (trois enseignants anglophones et trois francophones). Des changements de paradigmes sont en cours et demandent aux enseignants de se positionner par rapport à ceux-ci. Dans ce cadre, comment les enseignants s'y prennent-ils pour que leurs élèves apprennent à coopérer et quelles stratégies développent-ils pour gérer leurs apprentissages? Pour ce faire, 12 entrevues semi-dirigées ont été effectuées, dans une démarche qualitative utilisant une méthode d'analyse par théorisation ancrée. Cette recherche met en lumière les situations que vivent les enseignants quotidiennement dans leurs classes et tente une analyse de leur discours.

Les enseignants se sont exprimés sur les exigences associées au développement de la compétence transversale de coopération. Ils ont défini leur rôle d'enseignant dans une approche par compétences. La gestion des conflits et l'évaluation des apprentissages sont apparus comme des défis de taille dans leur enseignement. Ils ont critiqué le programme de formation en proposant des pistes d'améliorations, ils ont également établi les conditions nécessaires à la mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages, comme la collégialité et le support de la direction. Ils ont décrit leur démarche de mise en œuvre de stratégies comme un travail enrichissant et déstabilisant. Cette dernière remet en question leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, elle leur demande de s'engager dans une dynamique de changement.

Les résultats de cette recherche sont approfondis par l'examen de différentes études sur le sujet. Des recommandations sont ensuite proposées aux commissions scolaires, directions et universités, pour faire en sorte de soutenir plus efficacement les enseignants dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, madame Lorraine Savoie-Zajc, professeure à l'Université du Québec en Outaouais, pour ses précieux conseils tout au long de ce parcours de recherche et pour avoir su respecter mon rythme de travail.

Merci également aux professeurs du département d'éducation de l'UQO avec qui j'ai eu l'honneur de travailler : Sylvie Fontaine, André Dolbec, Jacques Chevrier, Martine Peters et Catherine Lanaris. Ils m'ont permis de prendre ma place dans le monde de la recherche en éducation.

Merci aux six enseignants qui ont bien voulu participer à cette recherche. Par leur générosité, ils ont rendu ce travail possible.

Merci à mon épouse, Aymara Alvarado Sanchez, pour son amour et son support inconditionnels.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
INTRODUCTION.....	2
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	4
1.1 Le contexte initial.....	4
1.2 Introduire les compétences transversales en éducation.....	4
1.3 Centrer le questionnement.....	7
1.4 La question de recherche.....	9
1.5 Les objectifs de recherche.....	9
1.6 Les limites de la recherche.....	10
CHAPITRE II	
LE CADRE THÉORIQUE.....	12
2.1 La compétence en éducation.....	12
2.1.1 Les compétences transversales.....	17
2.1.2 Développer des compétences transversales au secondaire.....	19
2.1.3 La coopération comme compétence transversale.....	21
2.2 La gestion des apprentissages.....	23
2.2.1 Les stratégies de gestion des apprentissages et leur mise en œuvre.....	28
2.3 Synthèse du cadre théorique.....	29

CHAPITRE III

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	31
3.1 Une logique itérative.....	33
3.2 Une comparaison constante des données.....	33
3.3 Un échantillon de départ.....	34
3.4 Des données variées.....	34
3.5 Présentation des participants.....	37
3.6 L'analyse à partir de la catégorie conceptualisante.....	38
3.7 Vers une théorisation.....	39
3.8 Des critères méthodologiques.....	40
3.9 Limites méthodologiques.....	41
3.10 Considérations éthiques.....	41

CHAPITRE IV

L'ANALYSE DES DONNÉES.....	43
4.1 Gestion des apprentissages.....	45
4.1.1 La planification.....	45
4.1.2 La situation d'apprentissage.....	50
4.1.3 Évaluation.....	53
4.1.4 Adaptation à une situation nouvelle.....	59
4.1.5 Synthèse de la catégorie 1.....	62
4.2 Conception de la coopération en salle de classe.....	64
4.2.1 Perceptions et positionnement face aux exigences de la réforme...64	
4.2.2 Définitions du concept de coopération.....	72
4.2.3 La gestion des conflits.....	75
4.2.4 Définir les rôles dans l'équipe.....	79
4.2.5 Les stratégies des élèves.....	84
4.2.6 Les limites au développement de la coopération.....	87
4.2.7 Synthèse de la catégorie 2.....	89

4.3 Pratiques développées dans un programme axé sur les compétences et la transversalité.....	92
4.3.1 Définitions du concept de compétence.....	93
4.3.2 Critique et appropriation du concept de transversalité.....	95
4.3.3 Synthèse de la catégorie 3.....	101
4.4 La collaboration entre enseignants.....	102
4.4.1 Le rôle de l'équipe enseignante.....	103
4.4.2 Le rôle de la direction.....	107
4.4.3 Synthèse de la catégorie 4.....	109
4.5 Changements de pratiques en éducation.....	110
4.5.1 Des paradigmes en place.....	110
4.5.2 Le programme de formation.....	115
4.5.3 Le rôle de la formation initiale.....	119
4.5.4 Accompagnement et formation continue.....	120
4.5.5 Synthèse de la catégorie 5.....	123
4.6 Conclusion du chapitre d'analyse.....	124

CHAPITRE V

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....126

5.1 Une mise en œuvre multidimensionnelle de stratégies de gestion.....	127
5.1.1 Les conceptions des enseignants.....	131
5.1.2 La collaboration entre enseignants.....	134
5.1.3 La formation continue et l'accompagnement.....	137
5.1.4 La direction d'établissement.....	139
5.1.5 La formation initiale.....	140
5.1.6 La situation vécue en salle de classe.....	141
5.2 Des réponses au débat sur les compétences transversales.....	143
5.2.1 Avis du Conseil supérieur de l'éducation.....	144
5.2.2 Rapport de recherche sur les écoles ciblées.....	147

CHAPTRE VI

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....	150
6.1 Les principaux aspects de la recherche.....	150
6.2 Recommandations.....	152
6.2.1 Aux commissions scolaires.....	152
6.2.2 Aux directions d'écoles.....	152
6.2.3 Aux universités.....	153
6.3 Propositions de recherches ultérieures.....	153
RÉFÉRENCES.....	155
APPENDICES.....	161

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Structure du cadre théorique.....	12
5.1 Les stratégies de gestion des apprentissages mises en œuvre par les enseignants du 1 ^{er} cycle du secondaire dans le contexte du développement de la compétence transversale de coopération des élèves.....	130

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Structure d'analyse.....	44
4.2 Exigence du MELS.....	90
5.1 Influence des facteurs sur les stratégies de gestion des apprentissages.....	131

*La Nature est un temple où de vivants piliers
Laissent parfois sortir de confuses paroles;
L'homme y passe à travers des forêts de symboles
Qui l'observent avec des regards familiers.*

Charles Baudelaire, *Les Fleurs du Mal* (Correspondances)

Plus je trace de routes, plus tu es libre de choisir. Or chaque route est une contrainte car je l'ai flanquée d'une barrière. Mais qu'appelles-tu liberté s'il n'est point de routes entre lesquelles il te soit possible de choisir ?

Antoine de Saint-Exupéry, *Citadelle* (LXXXIII)

INTRODUCTION

Les motivations qui m'ont amené à me diriger vers l'étude des compétences transversales sont intimement liées à mon parcours universitaire et professionnel.

En 1994, je commençais le programme d'architecture à l'Université de Montréal lorsqu'une opportunité d'échange interculturel s'est présentée avec Jeunesse Canada Monde. J'ai donc abandonné l'architecture pour voyager au Burkina Faso où j'ai eu la chance d'enseigner dans une école de brousse (des classes de 100 élèves) en plus de travailler à la maternité du village et assister les sages-femmes dans leurs activités de naissance. Il va sans dire que cette expérience a fortement influencé ma vision des choses. De retour au Canada, je me suis inscrit au baccalauréat en Sciences Politiques avec de grands idéaux révolutionnaires, la majorité de mes travaux avaient pour thème la décolonisation de l'Afrique, l'histoire des opprimés. Pendant ces études, je me suis particulièrement intéressé aux sciences religieuses, à l'anthropologie, à la pensée politique. Après ce baccalauréat, je me suis inscrit en orthopédagogie pour m'outiller à aider les élèves en difficulté, les élèves handicapés ou ceux ayant des troubles neurologiques. Ma vision du système éducatif a toujours été extrêmement critique. Mon biais politique me faisait réagir à son caractère coercitif et contraignant mais j'entendais bien le changer. Summerhill, l'école de Neill en Angleterre me faisait rêver, je voulais fonder une école où tous seraient bienvenus. Puis la maîtrise est arrivée et toutes mes certitudes sont devenues floues. Mes idéaux se sont mis à se défaire. Il n'était plus possible désormais de faire d'affirmations sans fondements. Mon initiation à la Gestalt a continué à effriter mes convictions. Le processus de maîtrise, au lieu d'être un exercice d'accumulation en a plutôt été un de déconstruction. De plus, le fait d'enseigner à des enfants autistes m'a fait comprendre le monde de préjugés qu'il reste toujours défaire pour que tous aient droit à une éducation de qualité. J'avais besoin de comprendre ce monde de l'éducation. Les compétences transversales me sont vite apparues comme un élément du nouveau programme où il y avait matière à réflexion. Certains enseignants

les rejetaient, d'autres les encensaient. Mon intention de départ était donc de comprendre l'articulation du processus de gestion des apprentissages dans le contexte du développement des neuf compétences transversales, un objectif évidemment trop large dans le contexte de la maîtrise. J'ai dû en choisir une : la coopération développée entre les élèves. Elle pose des problèmes d'organisation aux enseignants, elle demande des aménagements parfois considérables. L'aspect transversal de la coopération représente bien le changement de paradigme auquel les écoles sont confrontées, ce passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage.

J'ai donc eu la chance de rencontrer six enseignants du 1^{er} cycle du secondaire qui ont accepté de répondre à mes questions. Ils m'ont permis de parvenir à une compréhension plus profonde du processus en question. J'espère sincèrement que cette recherche rendra justice à leurs propos et leur expertise d'enseignants. Le choix de la théorisation ancrée comme méthode d'analyse des données n'est pas anodin. Il donne une voix aux enseignants qui trop souvent sont les derniers consultés lors des changements de pratiques éducatives. Il éclaire le petit, le particulier mais avec l'objectif de voir la situation dans sa globalité.

Le chapitre I présentera la problématique de recherche, le chapitre II le cadre théorique. Le cadre méthodologique sera exposé au chapitre III et le chapitre IV établira l'analyse des données. Enfin, on verra la présentation et la discussion des résultats au chapitre V et la conclusion et les recommandations au chapitre VI.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Pour mieux cerner la présente problématique de recherche, je présenterai tout d'abord le contexte initial. Suite aux précisions sur la problématique, le questionnement sera recentré et suivront la question et les objectifs de recherche, ainsi que les limites inhérentes à la recherche.

1.1 Le contexte initial

En septembre 2005, le nouveau programme de formation de l'école québécoise commence à être instauré au 1^{er} cycle du secondaire. Malgré le fait que l'ordre primaire ait fait l'expérience du nouveau programme de formation, la transition vers le secondaire apparaît plus difficile, notamment en raison des différences entre ces deux cultures. La notion de compétence transversale pose aux enseignants des problèmes de compréhension et d'application. Plusieurs se plaignent de ne pas avoir les ressources nécessaires pour transformer leur enseignement en fonction des nouveaux objectifs du programme de formation. Cette logique de transversalité peut également apparaître comme contraire à la culture didactique spécialisée propre aux enseignants du secondaire. De plus, cette transversalité s'insère dans l'approche par compétences propre au nouveau programme; le système éducatif tout entier est donc engagé dans un processus de changement : des programmes de formation initiale aux activités d'enseignement/apprentissage de la salle de classe. Cette recherche participe aux efforts de clarification des changements en cours.

1.2 Introduire les compétences transversales en éducation

Le concept de compétence en éducation est relativement récent et sujet à des interprétations diverses selon l'approche éducative des acteurs. Le programme de

formation de l'école québécoise expose ses visées socioconstructivistes et cognitivistes, mais il est à noter que la compétence peut également prendre une dérive comportementale (Legault et coll., 2002) et aller à l'encontre des finalités du système. La notion de compétence peut donc apparaître comme une nouvelle appellation des objectifs comportementaux, ce que la réforme tente justement de changer. Berthelot (2001) dénonce dans son pamphlet *L'imposture pédagogique*, les dérives de l'éducation qui se déleste tranquillement de l'enseignement des savoirs. C'est effectivement une des critiques que l'on entend le plus souvent par rapport aux *nouveautés* de la réforme comme les compétences transversales, la pédagogie du projet, la différenciation pédagogique. Si l'on passe du temps à développer ces éléments du programme, c'est du temps que l'on enlève directement à l'enseignement des savoirs de base. La fédération autonome de l'enseignement (Cauchy, 2009) ne cesse de demander un moratoire sur la réforme scolaire. Ils ne veulent pas nécessairement faire disparaître les compétences transversales du programme, mais qu'elles y soient intégrées et y prennent moins d'importance.

De plus, les balises curriculaires entourant le développement des compétences transversales peuvent apparaître comme déficitaires. En effet, aucune attente de fin de cycle n'était définie clairement au moment où la réforme a été instaurée au secondaire. L'enseignant¹ se retrouvait donc laissé à lui-même dans l'évaluation des compétences transversales. Il doit innover et ceci dans un contexte particulier d'inclusion totale, c'est-à-dire l'intégration dans la classe régulière des élèves ayant des handicaps ou des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Tous les enseignants ne sont pas nécessairement formés pour répondre aux problématiques de ces élèves; un seul cours universitaire ne répond pas à leurs attentes en la matière. Nootens et Debeurme (2004) notent que le succès de cette entreprise dépend en grande partie de l'attitude de l'enseignant et que le contexte de la réforme encadre encore mal cette exigence d'inclusion. Développer les compétences transversales (ex : coopérer) des élèves ayant

¹ La forme masculine sera utilisée pour alléger le texte.

des troubles cognitifs et/ou comportementaux peut comporter diverses contraintes difficiles à contourner. Il est donc possible de noter une résistance aux changements proposés par la réforme chez plusieurs acteurs du système éducatif. Ces résistances sont diverses, il peut y avoir dissonance entre la situation actuelle et le système de valeurs de certains enseignants. La résistance peut également venir du manque de soutien face aux nouvelles pratiques, certains enseignants reçoivent très peu d'aide pour mettre en place les changements. La critique émane même de certains départements des sciences de l'éducation où l'on considère que les compétences transversales sont parfois déconnectées des contenus disciplinaires (Pierre, 2003). Boutin (2004), professeur au département des sciences de l'éducation de l'UQAM, critique ouvertement la pertinence des compétences transversales dans le nouveau programme de formation. Elles apparaissent comme une manifestation du paradigme socio-constructiviste érigé en dogme. Normand Baillargeon, un autre professeur à critiquer cette réforme, parle d'une faillite philosophique (Baillargeon, 2006). L'approche socio-constructiviste n'aurait aucune base empirique et les compétences transversales un défaut majeur : « elles n'existent pas ».

On se situe donc ici à la fine frontière qui sépare les connaissances scientifiques des considérations politiques. Les enseignants doivent aider leurs élèves à développer des compétences transversales dans un contexte où une forte proportion de la population rejette les fondements du renouveau pédagogique. Les enseignants doivent donc composer avec des avis tranchés et contradictoires sur la question. L'intérêt de la présente recherche repose sur le fait qu'elle met en lumière le positionnement et le discours d'enseignants engagés dans leur milieu professionnel.

Bisaillon (2007) reconnaît que le concept de compétences transversales a beaucoup de difficulté à passer. Comme s'il avait quelque chose de suspect et qu'il représentait une sorte de machination du ministère de l'éducation et des départements des sciences de l'éducation. Il admet la légitimité de cette résistance mais observe également les dérives et les exagérations déployées sur la place publique.

Gather Thurler et Maulini (2007) notent que depuis les 30 dernières années, plusieurs pays développés ont entrepris des changements profonds dans leurs structures institutionnelles. La décentralisation des pouvoirs a donné une marge de manœuvre plus grande aux enseignants. Pourtant, la classe et la relation enseignant-élèves ont gardé une dimension cachée, inaccessible, privée. L'enseignant-artisan détient des *secrets* encore peu documentés. Malgré les changements attendus par un renouveau pédagogique, les enseignants ont intériorisé une conception ancienne de l'enseignement. Comment entrent-ils donc en contact avec ces éléments nouveaux que sont les compétences transversales ? Les enseignants font face à de grands défis, ils avancent dans des sentiers non-défrichés, ils passent du « paradigme de la certitude au paradigme de l'incertitude » (Meirieu, 1995), avec toutes les remises en question que cela implique.

1.3 Centrer le questionnement.

La première intention de recherche était de comprendre les interactions entre deux systèmes : *enseignement* et *compétences transversales*. Étant donné l'étendue du problème et les limites de temps imposées par la recherche à la maîtrise, le questionnement a été recentré sur une seule compétence transversale : la compétence 8 (**coopérer** – ordre personnel et social). L'enseignement est également un vaste concept. Dans le cadre du renouveau pédagogique, des auteurs parlent d'un passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage (Tardif, 1998, 2000). Dans ce passage d'un paradigme à l'autre, le rôle de l'enseignant se modifie. Du transmetteur de connaissances qu'il était, il devient un guide, un médiateur qui accompagne les élèves dans le développement de leurs compétences. Le rôle des élèves se modifie également, ils n'accumulent plus seulement des informations, ils construisent leurs connaissances. L'enseignant qui sanctionnait les fautes des élèves se préoccupe maintenant plus de leur processus d'apprentissage que de leurs résultats. On peut supposer que la réalité des enseignants se situe à la rencontre de ces deux paradigmes. Au lieu d'orienter la recherche sur les stratégies d'enseignement dans un contexte de coopération, l'accent

sera plutôt mis sur les stratégies de gestion des apprentissages des élèves par les enseignants afin d'illustrer ce changement de paradigme. Les termes *enseignement* et *gestion des apprentissages* ne sont donc pas synonymes, ils représentent des positions prises par les enseignants. Le concept de gestion des apprentissages sera défini plus amplement au chapitre du cadre théorique. De plus, nous verrons différents modèles d'enseignement/apprentissage selon les écoles humaniste (épanouissement humain), behavioriste (comportements observables) et cognitiviste (processus mentaux). L'intention n'est pas d'aller confirmer l'existence de ces modèles, mais plutôt d'encadrer l'objet d'étude. Il est fort probable que les enseignants s'approprient les concepts de gestion des apprentissages issus de modèles différents. En cela, ils synthétisent l'information et créent un modèle pratique. C'est justement cette adaptation pratique, en salle de classe, qu'il apparaît pertinent d'étudier. Comment se débrouillent les enseignants à partir des directives limitées du curriculum et la somme d'informations d'ordre didactique existante ? De quelle façon mettent-ils en œuvre des stratégies « gagnantes » qui vont leur permettre de gérer efficacement les apprentissages des élèves. Il ne s'agit pas simplement de faire coopérer les élèves mais également de pouvoir rendre compte de leur cheminement. Étant donné que l'apparition du concept de compétences transversales est récente, nous sommes confrontés à un manque de connaissances sur les pratiques concrètes pour appuyer leur développement.

Pourquoi choisir la coopération dans le cadre de ce mémoire ? La recherche sur le sujet indique que le développement de la coopération entre élèves ne va pas de soi dans les écoles secondaires. Cette coopération se résume souvent au simple travail d'équipe. Adams & Hamm (1990) mettent en lumière la faillite de plusieurs écoles à développer cette habileté chez leurs élèves et dénote les conséquences négatives que cela peut entraîner dans la capacité d'apprentissage chez l'adulte. Il existe pourtant une littérature qui aborde les thématiques présentées. Mais cette littérature est-elle lue par les enseignants ? Les écoles valorisent-elles le développement de cette compétence ? Existe-t-il un climat de collégialité ? Les enseignants reçoivent-ils des formations sur ces

thématiques ? Dans un climat d'incertitude et de changement, les enseignants ont tendance à reproduire les modèles les plus anciens, ceux de l'enseignement traditionnel (celui qui a fait ses preuves !)

La présente recherche est de type qualitatif, l'intérêt de l'étude est de rejoindre le sens que les acteurs donnent à leur pratique. De plus, l'analyse par théorisation ancrée permettra d'aller plus en profondeur en abordant une thématique peu documentée avec l'intention de la théoriser. La littérature abonde quant à l'importance de la coopération en salle de classe, elle l'est moins quant aux stratégies mises en œuvre par les enseignants pour favoriser le développement de cette compétence transversale chez les élèves.

1.4 La question de recherche

- Quelles stratégies de gestion des apprentissages les enseignants du 1^{er} cycle du secondaire mettent-ils en œuvre dans le contexte du développement de la compétence transversale de coopération des élèves ?

1.5 Les objectifs de recherche

- Décrire les stratégies de gestion des apprentissages des enseignants du 1^{er} cycle du secondaire pour développer chez leurs élèves la compétence transversale *coopérer*.
- Identifier les facteurs en lien avec le développement (élaboration) et la mise en œuvre de ces stratégies de gestion des apprentissages dans un contexte de développement de la compétence transversale de coopération.

L'idée de mettre en perspective la mise en œuvre de ces stratégies de gestion revient à illustrer la façon dont les enseignants organisent leur enseignement pour répondre à

des attentes curriculaires particulières. L'intérêt de cette recherche est également d'identifier les interactions qui existent entre ces stratégies et les facteurs qui influencent leur mise en œuvre. L'exigence de la transversalité fait apparaître le développement de la coopération sous un nouveau jour, les élèves doivent devenir compétents en coopération et le faire dans les contextes variés de l'ensemble de leurs cours. Au niveau pratique, les enseignants sont en attente de savoirs issus de la pratique pour compléter les approches théoriques qui n'ont pas nécessairement de lien avec leur réalité. Au niveau théorique, les compétences sont souvent présentées dans une perspective didactique particulière ne venant pas nécessairement éclairer le décloisonnement que le MEQ tente d'instaurer au sein du système éducatif.

1.6 Les limites de la recherche

Étant donné la taille réduite de notre échantillon ($n=6$), il ne sera pas possible de généraliser les résultats de cette recherche. L'intention première est de comprendre la mise en œuvre de stratégies chez quelques enseignants. L'intention n'est pas de brosser un portrait fidèle de la situation à la grandeur de la province. Pourtant l'expérience particulière de ces enseignants met en évidence certaines tendances dans la présente situation de changements de pratiques en éducation.

Comme les compétences transversales représentent un système en soi, le fait de n'étudier que la compétence de coopération limite la portée de la recherche. Ainsi, les huit autres compétences transversales ne seront pas abordées : exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice; se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication; actualiser son potentiel; communiquer de façon appropriée.

La recherche porte essentiellement sur les stratégies de gestion des apprentissages mises en place par des enseignants. Le rôle des élèves ne sera analysé qu'à travers la perspective de l'enseignant. Une collecte de données aurait pu être entreprise pour aborder le point de vue des élèves. La recherche n'étudie pas non plus les contenus spécifiques enseignés par chaque enseignant dans sa classe; même s'ils sont parfois évoqués, ils permettent uniquement d'illustrer les stratégies de gestion des apprentissages dans un contexte coopératif.

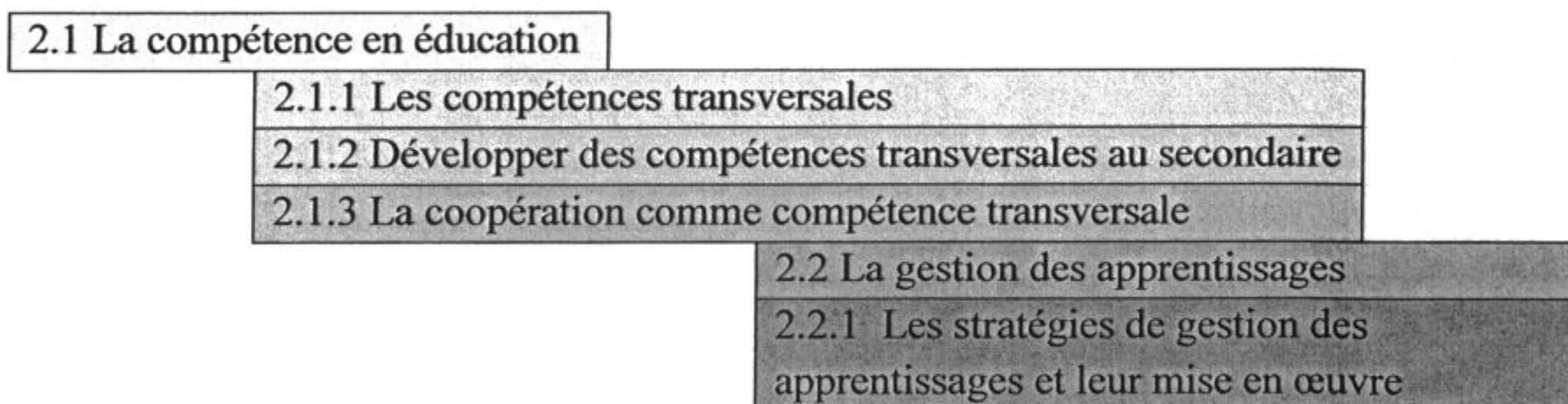
Les limites inhérentes au choix de la méthode d'analyse seront décrites dans le cadre méthodologique (chapitre III).

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

Avant de présenter la logique inductive propre aux choix méthodologiques de cette recherche, il est important d'aborder le cadre théorique qui soutient la question de recherche et les objectifs mentionnés plus haut. Il est à noter que ce cadre n'est pas limitatif, il sert d'assise, de support. Quatre concepts centraux sous-tendent cette recherche. Il s'agit des concepts de *compétence*, de *compétence transversale*, de *stratégie* et de *gestion des apprentissages*. La structure suivante propose un cadre théorique qui s'articule autour du concept central qui est la notion de compétence en éducation.

Figure 2.1
Structure du cadre théorique



2.1 La compétence en éducation

La notion de compétence dans la sphère éducative est instable, par sa relative nouveauté et par une affiliation possible à la culture d'entreprise. Des critiques font d'ailleurs le constat d'une dérive vers la marchandisation du système éducatif. Selon qu'on adopte une perspective économique, pédagogique, politique ou philosophique, le concept prend des significations différentes. Comment ce foisonnement d'interprétations

influence-t-il la compréhension des acteurs du système éducatif ? Sont-ils en mesure de faire un choix ou sont-ils voués à un état de confusion ?

L'introduction du concept de compétences en éducation s'est d'abord établie dans le système éducatif états-unien vers la fin des années 60 (Boutin, 2004). Il est issu de la vision tayloriste de l'organisation du travail, en réaction aux conceptions humanistes de l'éducation centrée sur la personne et aux limites d'une approche fondée sur l'atteinte d'objectifs. Dans un premier temps, la notion de compétence s'apparente toujours à un comportement ou une pratique (Guillemette & Gauthier, 2006). Les conceptions de la notion de compétence basées sur l'action s'opposent donc à celles basées sur un potentiel d'action possible. Puis, la compétence cesse de n'être qu'un ensemble de ressources pour devenir la mobilisation de cet ensemble. Il apparaît donc dès les débuts que cette approche manque de support théorique, bien qu'elle ait de grands impacts sur l'organisation du système scolaire, (Ashworth & Saxton, 1990).

Le terme de compétence a été défini différemment par chaque discipline universitaire. Est-il possible de passer, par exemple, d'une définition issue de la psychologie cognitive à une application en salle de classe ? Les finalités sont-elles semblables? Jonnaert (2002) montre que la transposition est problématique. Contrairement au psychologue cognitif qui mesure l'écart entre la compétence souhaitée et la compétence observée (il cherche à poser un diagnostic), l'enseignant doit en plus intervenir, faire en sorte que les élèves acquièrent et construisent leurs connaissances. Dans son ouvrage, l'auteur clarifie les notions de capacité, d'habileté et de qualification qui s'apparente au concept de compétence. La capacité apparaît comme une ressource qui permet à la compétence de se développer, d'être mise en œuvre. L'habileté comporte une action et un contenu disciplinaire bien défini. La compétence mobilise donc des capacités qui, elles-mêmes, font appel à des habiletés présentes chez l'élève. La qualification, quant à elle, repose sur une vision instrumentale de la compétence; la personne devient officiellement qualifiée pour accomplir une tâche particulière. Le développement des compétences demande donc à l'enseignant de créer des situations

significatives au cours desquels les élèves sont amenés à déconstruire et construire des connaissances. Il s'agit d'un processus dynamique.

Perrenoud (1999) définit le concept de compétence comme une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations. Il montre bien, pourtant, que la notion est problématique et que l'approche par compétences fait face à un des dilemmes majeurs de l'activité éducative, soit d'être divisée entre la volonté d'aborder la plus grande étendue possible de connaissances sans se soucier de leurs applications dans le monde réel et la volonté de limiter l'enseignement de connaissances afin de favoriser leur mobilisation dans des situations complexes (Perrenoud, 2004). Les enseignants sont-ils obligés de privilégier une approche par manque de temps ? Est-il possible de développer des compétences tout en abordant une grande quantité de connaissances ?

Sur un autre plan, LeBoterf (2000) conçoit la compétence dans le cadre d'une relation bipolaire sujet-environnement. Le fait qu'elle soit liée à une *situation significative* construite par le sujet, implique la mobilisation d'éléments motivationnels ainsi qu'un développement de l'autonomie du sujet-apprenant. Pourtant, le concept de compétence peut également se concevoir dans une approche behavioriste. Boutin et Julien (2000) critiquent le fait que le programme de formation instauré par le ministère de l'Éducation du Québec, puisse souscrire aux principes du behaviorisme bien que leurs auteurs s'en défendent. Il y a donc possibilité d'une dérive du terme compétence vers une conception propre aux objectifs comportementaux. La compétence devient alors une réponse à un stimulus, on est bien loin ici d'une mobilisation des ressources en situation nouvelle.

Malgré l'évolution du concept de compétence en éducation, Ebrahimi (2000) dénonce la mainmise des grandes entreprises dans la sphère éducative. Sous cette pression, l'école se déplace tranquillement vers une conception utilitariste de l'enseignement. À l'ère des redditions de compte, l'école doit avant tout former des

personnes compétentes qui pourront répondre aux besoins de rationalité du système économique. Comment mesurer l'apport de l'éducation pour la productivité du travailleur (Delamotte, 1998), comment s'assurer que les personnes formées contribuent aux idéaux de progrès et d'accumulation prônés par l'idéologie néolibérale ? Il apparaît difficile de nier que l'introduction du concept de compétence en éducation ne résulte pas en partie d'une pression des marchés.

L'introduction de la notion de compétence en éducation a apporté son lot de changements, notamment en ce qui a trait à l'évaluation. Cela implique des changements dans la façon d'aborder les apprentissages des élèves. Il ne s'agit plus uniquement de mesurer la performance des élèves lors de tests standardisés, mais bien d'apprécier le niveau de développement des compétences.

Pour Tardif (2006), malgré la diversité de significations données au concept de compétence, il apparaît important que lors de leurs évaluations, les enseignants utilisent des pratiques qui rendent véritablement compte de l'évolution des apprentissages de leurs élèves. Dans un modèle cognitif de l'apprentissage, l'évaluation d'une compétence s'élabore à partir d'indicateurs de développement définis par l'enseignant. Chaque niveau d'atteinte de la compétence doit être défini par des indicateurs précis. L'enseignant doit donc se donner les moyens d'observer les tâches complexes effectuées par ses élèves et interpréter leur développement à l'aide des indicateurs sélectionnés. Tardif identifie neuf principes qui doivent guider l'évaluation d'une compétence : rendre compte d'une progression dans une trajectoire de développement; accorder la priorité aux compétences et non aux ressources; déterminer les ressources mobilisées et combinées; déterminer les ressources mobilisables et combinables; circonscrire les situations de déploiement des compétences; documenter la trajectoire de développement à partir de preuves partagées; rendre compte de l'autonomisation dans le déploiement des compétences; recourir à des critères multiples dans chaque évaluation; intégrer les différences individuelles.

Scallon (2004) propose des outils pertinents pour évaluer les compétences avec rigueur. Il parle d'une double fonction de la démarche évaluative, soit la fonction formative et la fonction certificative. Il définit également la compétence comme « un savoir agir ou comme la capacité à mobiliser ses savoirs, savoir-faire, et savoir-être ou d'autres ressources » (p.124). Cette définition implique qu'il faille traduire la compétence en tâches concrètes, élaborer des outils pour juger du développement de la compétence et baliser cette progression. Parmi les outils proposés, on distingue la liste de vérification, la grille d'évaluation et l'échelle descriptive globale. La notion de compétence va donc de paire avec l'activité d'évaluation.

Même si la notion de compétence a été maintes fois redéfinie, il ne faut pas évacuer sa dimension politique pour autant. L'industrie se transforme, de nouveaux processus de production sont mis en place. Dans ce système économique, la notion de qualification perd du terrain par rapport à celle de compétence (Delors et al., 1996). Au cœur de la crise actuelle de l'éducation s'affrontent deux visions différentes : une visée émancipatrice et une visée utilitariste. La théorie critique apporte ici des balises pertinentes pour faire en sorte que l'action pédagogique, traduite en développement de compétence, ne se résume pas uniquement à un endoctrinement (Young, 1990), il apparaît nécessaire de faire comprendre aux apprenants la nature humaine et faillible du développement de la connaissance.

Pour conclure cette section, observons la définition du MELS (2003) : la compétence y est considérée comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace des ressources. C'est la définition transmise au corps enseignant. Mais quelle différence existe-t-il entre cette définition standard et les conceptions des enseignants qui doivent l'actualiser dans des situations réelles ? De plus, à la relative nouveauté du concept de compétence en éducation, s'ajoute la notion de transversalité. Quels sont les balises théoriques du concept de compétence transversale ?

2.2.1 Les compétences transversales

Trier (1991) introduit le concept dans le cadre de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) sous l'appellation habiletés socio-culturelles non-curriculaires (non-curricular bounded socio-cultural knowledge and skills), en évoquant le fait que l'école ne joue pas qu'un rôle traditionnel. Ces compétences devraient permettre aux élèves de participer plus activement à leur vie citoyenne une fois leur scolarité achevée. Cette démarche entend créer des points d'ancrage entre le système éducatif et la société. Le concept de compétence transversale est difficile à définir puisqu'il prend assise sur le contexte social. Avec l'évolution de la société, ce concept est amené à changer pour répondre aux besoins des élèves. Le concept doit plutôt servir de guide et d'amorce de réflexion sur les finalités de l'éducation.

Toujours dans le cadre de l'OCDE (Rychen & Salganik, 2005), le programme international d'évaluation des élèves (Programme for International Student Assessment - PISA) s'intéresse également au développement des compétences transversales (compétences clés). Ces compétences doivent contribuer à la valorisation des retombées sur la société et les individus; aider les individus à répondre aux demandes d'une grande variété de contextes; être importantes pour tous et non pas uniquement pour les spécialistes. Ces compétences sont donc classées en trois grandes catégories : l'utilisation interactive d'outils, l'interaction au sein de groupes hétérogènes et l'action autonome. Le but de ces compétences est donc de préparer les individus à s'adapter à ce monde caractérisé par des changements rapides, une grande complexité et une interdépendance des acteurs en présence.

Selon Fourez (1994) on parle d'une compétence comme étant transversale lorsqu'elle peut être transférée d'un domaine à un autre. Ainsi, l'élève qui développe la compétence transversale de coopération en français devrait pouvoir utiliser ses acquis en

mathématiques. On peut donc également concevoir la compétence transversale comme un pont entre les disciplines. Mais cette volonté de créer des ponts entre les disciplines se concrétise-t-elle réellement au sein de l'école secondaire ?

Les compétences transversales s'insèrent dans une logique de décloisonnement. Elles sont considérées comme complémentaires aux compétences disciplinaires ainsi qu'aux domaines généraux de formation. Dans le rapport de l'Unesco sur l'éducation (Delors, 1996), un accent particulier est mis sur l'importance de créer un dialogue entre les disciplines, à tracer des ponts transdisciplinaires. Les compétences transversales se situent donc à cette croisée des chemins. Pour Morin (1999), la compréhension (de l'homme entre autres) n'émerge qu'en reliant les différentes disciplines entre elles. D'où le défi au secondaire de tracer des ponts entre les différentes disciplines traditionnellement bien définies et relativement indépendantes.

Selon Crutzen (2003), ce développement de compétences transversales fait appel à trois mécanismes : se décentrer par rapport à son système de référence, être en mesure d'accepter l'incertitude et les paradoxes et enfin transférer les apprentissages au quotidien. On comprend que leur apparition dans le programme de formation bouscule les façons de faire des enseignants et des élèves. Décentrage, incertitude et paradoxe : autant de notions qui doivent trouver des applications pratiques.

Les compétences transversales exigent des élèves qu'ils s'interrogent sur leurs façons de travailler et d'interagir dans le cadre scolaire. Selon Rey (1996), cette transversalité va de pair avec la notion d'intentionnalité. L'enseignant doit non seulement avoir l'intention d'accompagner ses élèves dans leur développement, mais également annoncer cette intention, la rendre tangible. Rey reconnaît que la compétence transversale est une abstraction, il s'agit d'isoler dans la complexité de chaque situation ce qui semble commun à la complexité des autres. C'est une activité cognitive en soit, il faut s'arrêter et réfléchir à son propre fonctionnement cognitif. Les compétences

transversales ne se développent donc pas automatiquement, il s'agit d'une action consciente, intentionnelle. Étudions donc plus en détails ce qu'implique l'introduction de ce concept dans le système scolaire et les différentes formes qu'il prend au plan international.

2.1.2 Développer des compétences transversales au secondaire

Selon le MELS (2003), les compétences transversales permettent de compléter les compétences disciplinaires qui ne couvrent pas tout le programme de formation de l'école québécoise. Elles doivent être développées dans toutes les disciplines, elles sont complémentaires et liées aux domaines généraux de formation (Santé et Bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre-ensemble et citoyenneté). Elles sont réparties en quatre ordres : *intellectuel, méthodologique, personnel et social, communicationnel*. Pour répondre à un besoin de faisabilité de la recherche, nous avons choisi une des neuf compétences transversales du programme de formation de l'école québécoise.

Les compétences transversales font également partie d'autres programmes de formation scolaire. En Belgique, le Ministère de la communauté française (1997) définit les compétences transversales comme des *attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire* (p.24654).

Dans plusieurs pays d'Europe (Eurydice, 2002), on parle de compétences clés dans le contexte de l'enseignement obligatoire. Ces compétences clés jouent le même rôle que les compétences transversales dans l'école québécoise, elles permettent aux élèves de se préparer à vivre en société. Elles sont considérées comme « clés » par leur caractère fondamental et essentiel, elles ont une utilité personnelle et sociale.

Le Service international de recherche, d'éducation et d'action sociale (SIREAS, 2008) compare la façon dont ces pays d'Europe utilisent ce concept de compétence clé dans leur système éducatif. En Angleterre, on parle de « Key skills » (compétences clés) qui permettent aux individus de s'adapter au marché du travail, flexible et adaptable. En Écosse, il s'agit de « Core skills » (compétences essentielles), elles sont la base de la citoyenneté et de la formation tout au long de la vie. Au Portugal, le terme « *competencia* » désigne des savoir-faire généraux essentiels aux citoyens pour plusieurs types de situation. Au Danemark, la notion de « *Nøglekompetence* » (compétence clé) apparaît comme un pré-requis à l'acquisition de compétences professionnelles, elle favorise la future employabilité des élèves. En Allemagne, on désigne ces compétences par le terme « *Schlüsselkompetenzen* », elle favorise le développement de la rationalité, de l'humanité, de la créativité et de la flexibilité, ce sont des compétences d'ordre général.

En 2006, l'Europe se dote d'une définition commune du concept de compétences clés qu'elle définit comme « nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi » (SIREAS, 2008, p.27). Ces compétences sont les suivantes : communication dans la langue maternelle; communication en langues étrangères; compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies; compétence numérique; apprendre à apprendre; compétences sociales et civiques; esprit d'initiative et d'entreprise; sensibilité et expression culturelles.

En Nouvelle-Zélande (New Zealand. Ministry of Education, 2007), le curriculum identifie cinq compétences clés : la pensée critique; l'utilisation du langage, des symboles et des textes; la gestion de soi; la relation aux autres; la participation-contribution à la société. Le développement de ces compétences apparaît autant comme une fin en soi que comme un moyen pour atteindre d'autres objectifs (buts personnels, valeurs, etc.). Ces compétences sont appelées à être développées chez l'élève dans des

situations complexes. Ces compétences sont perçues comme un ensemble cohérent et dynamique de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs.

L'introduction des compétences transversales à l'école met en place un vaste éventail de pratiques sensées préparer les jeunes à leur future vie citoyenne. L'école jouait également ce rôle avant qu'il soit défini sous l'angle de la transversalité, il s'agit en fait d'un effort de systématisation des pratiques scolaires. Développer ces compétences à l'école implique plusieurs changements dans les pratiques enseignantes. Perrenoud (1995) émet plusieurs hypothèses pour tenter d'expliquer la difficulté d'une telle entreprise. Il est d'abord problématique de définir des objectifs en termes de compétences puisque l'école pense toujours les apprentissages en termes de savoirs. L'enseignant doit reconsidérer son propre rôle, il doit également faire preuve de compétence et non uniquement être un réservoir de savoirs. L'évaluation des compétences transversales demande du temps et un dispositif plus ou moins complexe de collecte de données. Les implications sont donc majeures et peuvent donc apparaître comme un frein au développement des compétences transversales à l'école.

Comme indiqué au premier chapitre, l'étude de l'ensemble des compétences transversales proposées par le MELS dépassait le cadre de ce mémoire. Le choix s'étant arrêté sur la coopération, de quelle façon la définit-on dans le cadre du développement d'une compétence transversale?

2.1.3 La coopération comme compétence transversale

Le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2003) définit neuf compétences transversales en quatre ordres. La huitième compétence est celle de la coopération. Elle se situe dans l'ordre personnel et social et comporte trois composantes :

- Contribuer au travail coopératif

- Tirer profit du travail coopératif
- Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes

Toujours selon le MELS, la compétence transversale de coopération se différencie du simple travail d'équipe. Pour ce faire, le programme identifie différentes exigences qui permettent l'atteinte de cette coopération : engagement pour atteindre un objectif commun, établissement de règles de travail, partage des responsabilités, reconnaissance d'expertises complémentaires, respect et utilisation constructive des différences, répartition des ressources, gestion des conflits.

Dans l'élaboration de la compétence transversale de coopération, le MELS s'est basé sur plusieurs travaux dont ceux de Howden (1994) sur l'apprentissage coopératif puisqu'ils s'inscrivent dans la définition du concept de compétence comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace des ressources. Cet apprentissage coopératif comprend plusieurs éléments dont : le regroupement des apprenants; l'interdépendance positive; la responsabilité individuelle; les habiletés coopératives; l'objectivation et l'évaluation; le rôle de l'enseignant (intervention pour enseigner les habiletés de coopération et pour aider à accomplir une tâche).

Les travaux de Kagan (1995) ont également servi de fondements au programme de formation de l'école québécoise. Sa méthode de coopération structurée repose sur le développement d'habiletés cognitives (habiletés liées à la conceptualisation, à la génération d'idée, à l'analyse, à l'élaboration de règles générales, à la catégorisation, au questionnement et à l'élaboration de réponses.

Slavin (1983) a aussi développé un modèle d'apprentissage coopératif. Ces recherches ont montré que ce type d'apprentissage favorisait la réussite scolaire, les attitudes positives par rapport à l'école, une meilleure estime de soi chez les élèves et l'amélioration des interactions en salle de classe. L'efficacité de cette approche repose

sur la motivation des élèves qui sont encouragés et récompensés par l'enseignant et la responsabilité individuelle des élèves. La récompense du travail accompli dépend donc de la performance de chaque membre du groupe. L'évaluation prend donc toujours compte de l'effort fourni par les individus ainsi que celui déployé par le groupe.

Les concepts de compétence, de compétence transversale et de coopération ayant été définis, il reste maintenant à apporter des assises théoriques aux concepts de gestion des apprentissages ainsi qu'aux stratégies associées, c'est-à-dire aux pratiques effectivement mises en place par les enseignants dans leurs salles de classe.

2.2 La gestion des apprentissages

Comme nous le mentionnions au 1^{er} chapitre, un passage s'effectuerait du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Mais tous ne sont pas prêts à effectuer cette transition. Certains estiment qu'il n'existe aucune preuve empirique de l'impact du nouveau paradigme sur la réussite des élèves, le contraire même serait plus probable (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2003). L'intention de la recherche n'étant pas de se positionner pour l'un ou l'autre des paradigmes, nous présenterons le concept de gestion des apprentissages en lien avec différentes méthodes d'enseignement. Certaines sont plus centrées sur l'élève, d'autres sur l'enseignant. Cette recherche entend donner un terrain d'expression aux enseignants participants afin qu'ils nous donnent accès aux pratiques « réelles » qu'ils mettent en place dans leurs classes (son utilité ne se trouve pas dans la validation de méthodes particulières car la littérature abonde à ce sujet).

Au Québec, depuis les années 60, une succession de nouveaux programmes ont été implantés avec des conceptions particulières sur la nature de l'enseignement et de l'apprentissage. On peut supposer que les conceptions des enseignants à cet égard ont également grandement évolué, soit en accord ou en contradiction avec les orientations

ministérielles. Lenoir (dans Audigier, Crahay & Dolz, 2006) synthétise l'évolution des conceptions du curriculum :

- 1959-1971 : programme encyclopédique – conceptions réalistes
- 1971-1981 : programme cadre – conceptions humanistes
- 1981-2000 : programme par objectifs comportementaux – conceptions néobéhavioristes
- 2001-..... : programme par domaines et par compétences – conceptions constructivistes et béhavioristes

Au chapitre de l'analyse des données, on verra que les enseignants synthétisent les concepts issus de diverses méthodes d'enseignement. Quelles sont donc ces méthodes et comment orientent-elles les enseignants dans la gestion des apprentissages de leurs élèves ? Étant donné le nombre important d'approches en éducation, on n'en présentera pas ici une liste exhaustive. Les approches qui apparaissent représentatives des principaux courants de pensée en éducation seront donc décrites selon un ordre chronologique.

L'approche béhavioriste en éducation s'est inspirée initialement des travaux de Pavlov (1977) sur le conditionnement. Le concept est ensuite repris en psychologie par Watson (1930) qui invente le terme « béhaviorisme ». Cette approche s'intéresse uniquement aux comportements observables chez l'individu, afin de comprendre comment celui-ci est déterminé par son environnement et les membres de son milieu social. L'apprentissage est donc une modification du comportement observable chez l'individu, il s'effectue lorsqu'on observe une modification de la réponse par rapport aux stimuli reçus. Gérer les apprentissages dans une telle approche revient alors à mettre en place un dispositif capable d'enregistrer ces modifications comportementales.

Skinner (1953) met en place les bases du conditionnement opérant de l'approche béhavioriste. Cette démarche présuppose la présence d'un individu actif dans son

environnement. Plusieurs principes guident l'action de la personne en charge d'en conditionner une autre : l'extinction, la récupération spontanée, la généralisation et la discrimination du stimulus ainsi que le conditionnement d'ordre supérieur. Il est à noter que ces techniques sont toujours utilisées dans certaines approches éducatives adaptées aux élèves présentant des handicaps ou des troubles cognitifs sévères (e.g. méthodes TEACCH² et ABA³ pour le traitement de l'autisme).

Il est intéressant de constater que le concept de conditionnement se soit déplacé dans le champ de l'éducation. Pavlov cherchait avant tout à comprendre le fonctionnement des comportements, son intention n'était pas de mettre en place un système de dressage sophistiqué pour les humains. Dans son ouvrage sur le conditionnement de masse, Tchakhotine (1952) montre bien comment les principes behavioristes utilisés avec l'intention de détruire et de contrôler ont eu des conséquences catastrophiques, comme ce fût le cas de l'Allemagne nazie pendant la seconde guerre mondiale. Si on peut se questionner sur la neutralité des connaissances scientifiques, on ne peut nier que leur utilisation peut engendrer le pire et le meilleur des mondes.

Dans une approche behavioriste comme celle de Canter & Canter (1976), la gestion des apprentissages s'apparente à une gestion des comportements attendus. On s'attend ici à ce que l'élève apprenne les comportements souhaités. Dans cette optique, c'est l'enseignant qui détient le contrôle de la classe. Il donne les règles, contrôle les élèves et utilise des moyens punitifs selon les besoins rencontrés en classe. On est ici dans le schéma Stimulus-Individu-Réponse. L'enfant est conditionné pour répondre de façon standardisée à un ensemble de stimulus.

En réaction aux approches behavioristes, les approches humanistes ont tenté de replacer la personne au centre de l'activité éducative. Glasser (1969), privilégie une gestion fondée sur la démocratie et le développement de l'identité de l'élève. Le conseil

² Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children

³ Applied Behaviour Analysis

de classe (assemblée) apparaît comme un moyen privilégié de gérer les apprentissages des élèves. Dans ce cercle, il devient possible de discuter du fonctionnement de la classe, de questions sensibles aux élèves, de thématiques scolaires, des matières enseignées et des méthodes utilisées. Les élèves participent activement aux modalités de gestion des apprentissages.

La pédagogie par la découverte propose un modèle de gestion des apprentissages basé sur l'action. Elle mobilise une série de stratégies de la part de l'enseignant qui doit accompagner ses élèves dans un processus de résolution de problèmes. Il s'agit de guider l'élève dans la logique inductive propre à cette démarche (Shulman, 1973; Gagné, 1976). L'enseignant ne reste pas dans son rôle de transmetteur/émetteur de connaissances, il propose des pistes pour que ses élèves réorganisent eux-mêmes les informations de départ d'un problème. La gestion des apprentissages correspond dans ce cas à la gestion des processus mis en œuvre par les élèves.

La pédagogie différenciée est une autre méthode d'enseignement proposant un cadre de gestion des apprentissages des élèves. Selon cette approche, il importe d'établir une discrimination positive afin de favoriser les élèves en difficulté qui s'orientent vers une carrière d'échecs scolaires. Cette pédagogie origine des travaux de Bloom (1972) sur la pédagogie de la maîtrise qui pose le postulat suivant : la majorité des élèves devraient être en mesure d'acquérir les connaissances enseignées à l'école. La pédagogie différenciée revient donc à donner à chaque élève une tâche qui répond à ses besoins et ses possibilités (Karsenti, 2006; Jobin, 2007). Les savoirs sont morcelés afin de favoriser une appropriation par étapes. La gestion des apprentissages consiste ici à reconnaître les différentes capacités des élèves et à adapter les contenus en conséquence tout en gardant un objectif commun à l'ensemble de la classe.

L'enseignement stratégique demande également à l'enseignant de déployer un système de stratégies afin de gérer les apprentissages de ses élèves (Presseau, 2004,

Tardif, 1992). Dans la phase de préparation, l'enseignant active les connaissances et la motivation du groupe. Dans la phase de réalisation, il propose d'abord un modèle explicite, puis une pratique guidée et enfin mène ses élèves vers une pratique autonome. Dans la phase du transfert, l'enseignant décontextualise, recontextualise et clôt la session. Dans cette approche, la gestion des apprentissages des élèves s'effectue par l'enseignant alors qu'il les accompagne dans la préparation, la réalisation et le transfert d'une situation d'apprentissage.

Dans une approche analogue à la pédagogie différenciée, Caron (1994) propose un modèle de gestion des apprentissages dans une approche de gestion de classe participative. Afin de s'assurer du bon fonctionnement de la classe, l'enseignant doit gérer (en plus des apprentissages des élèves) le climat organisationnel, le contenu organisationnel et l'organisation physique de la classe. La gestion des apprentissages s'articule autour de stratégies de planification, d'animation, de médiation, d'objectivation, de réinvestissement. Elles se résument en trois phases successives : la planification, la réalisation et l'évaluation. Chaque étape est donc conçue dans le but de maximiser les apprentissages des élèves tout au long des activités d'enseignement/apprentissage. Il s'agit d'une séquence stratégique ordonnée qui sera réutilisée pour tous les contenus et projets qui seront abordés au cours de l'année scolaire.

Le MELS (2003) propose un modèle de gestion des apprentissages qui emprunte des éléments aux diverses approches citées plus haut, il incite toutefois les enseignants à faire des choix, à orienter leur gestion de classe selon la mission éducative de chaque école et la dynamique propre à la collaboration entre enseignants. La notion de SAE (Situation d'apprentissage et d'évaluation) prend une place centrale et se développe dans un processus en trois temps, une phase de préparation, une phase de réalisation ou d'action en classe et une phase d'intégration. Cette division en trois temps permet aux enseignants d'organiser leur classe tout en conservant leurs conceptions de

l'enseignement. Chaque école détient sa propre culture institutionnelle, composée d'un ensemble de pratiques et de valeurs communes.

C'est donc dans l'étude de cette réalité qu'il apparaît pertinent d'observer comment s'effectue la mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages lorsque les enseignants accompagnent leurs élèves dans le développement de la compétence transversale de coopération. Comment définir dans cette optique le concept de stratégies?

2.2.1 Les stratégies de gestion des apprentissages et leur mise en œuvre

Une stratégie se définit de façon générale comme une manière de procéder pour atteindre un but spécifique. Legendre (1993) définit la stratégie (en se référant spécifiquement à l'enseignement) comme un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même. Étymologiquement, le terme nous vient du grec et réfère à la conduite d'une armée. C'est dire que son utilisation en éducation évoque le champ de bataille. Quoi qu'il en soit, chaque approche pédagogique favorisera un système particulier de stratégies dans le but de réaliser certaines finalités éducatives.

Certains auteurs ont mis en évidence divers types de stratégies de gestion s'inspirant de différentes méthodes d'enseignement. Tournier (1978) établissait une typologie des différentes formules pédagogiques. Pour chaque formule, des stratégies variées de gestion sont mises en place par l'enseignant afin que les étudiants effectuent des apprentissages particuliers. Dans ce modèle, on met en évidence trois types d'apprentissage : un apprentissage non médiatisé au cours duquel l'enseignant met en place des stratégies de communication directe, un apprentissage médiatisé où les stratégies déployées font appel, entre autres, à l'utilisation de technologies et enfin un apprentissage en lien avec une situation concrète, pour lequel l'enseignant utilise des

stratégies propres à la manipulation de matériel ou faisant appel à la coopération des apprenants.

Selon De Ketele et al. (1988), les stratégies mises en place vont varier selon l'acteur principal (l'enseignant ou les élèves). Pour une activité donnée, qui choisira des objectifs et de la planification ? Des stratégies différentes seront mises en place par l'enseignant selon le degré d'autonomie qu'il donnera à ses élèves. De plus l'apprentissage peut être relié au groupe lui-même comme dans le cas d'une activité de coopération où les élèves apprennent à se connaître et à développer des affinités particulières; il peut également être lié à un contenu particulier. L'enseignant développe des stratégies centrées vers le groupe ou d'autres centrées vers la discipline en question. L'enseignant peut donc agir à titre de transmetteur de connaissances ou bien ouvrir sa pédagogie à la découverte d'autres apprentissages.

Pour Prigent (1990), les stratégies utilisées par l'enseignant vont varier selon la méthode d'enseignement choisie : l'exposé, le travail d'équipe ou le travail individuel. Chaque méthode implique des finalités différentes ou complémentaires aux autres méthodes. L'enseignant doit donc faire des choix stratégiques en lien avec ses choix méthodologiques.

2.3 Synthèse du cadre théorique

La salle de classe est souvent comparée à une boîte noire. Pendant longtemps, l'enseignant a travaillé en vase clos, unique dépositaire des savoirs à transmettre. Les multiples réformes apportées au curriculum ont toujours eu l'intention d'ouvrir cette boîte, de la rendre plus crédible, plus imputable par rapport aux finalités du système éducatif. Les concepts définis au cadre théorique apportent une colonne vertébrale à cette recherche et permettent d'appréhender la réalité de ces fameuses boîtes noires. Peut-on parler d'adéquation entre le discours des enseignants rencontrés et les

définitions proposées du concept de compétence transversale ? En quoi les enseignants s'écartent-ils des assises théoriques véhiculées par la littérature ?

Le cadre théorique a donc été construit autour du concept de compétence en éducation, défini comme un savoir-agir mobilisé en situation complexe. La notion de transversalité implique ensuite que les compétences ont des visées autres que les seules considérations académiques. L'élève est donc également un futur citoyen qu'il faut préparer à assumer un rôle actif dans la société. La coopération est l'une de ces compétences transversales sensées participer au développement global de l'élève. Dans cette optique, l'enseignant qui doit rendre compte du développement des compétences des élèves, met en œuvre des stratégies pour gérer les apprentissages des élèves et s'assurer qu'ils développent effectivement une compétence véritable. L'enseignant doit pouvoir affirmer que ses élèves coopèrent dans la salle de classe et fonder ses dires sur un jugement professionnel éclairé.

La méthodologie utilisée dans ce mémoire a donc cette intention première d'avoir accès à la réalité de la salle de classe. Les enseignants rencontrés pour la recherche ont donc été amenés à se positionner par rapport aux concepts de ce cadre théorique, à identifier les points d'accord et de divergence et à participer finalement à l'avancement des connaissances dans le domaine des sciences de l'éducation.

CHAPITRE III

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Choisir une approche méthodologique c'est trouver une porte d'entrée dans l'étude du monde des sciences de l'éducation. Ce mémoire rend compte de l'analyse des pratiques enseignantes en gestion des apprentissages dans le cadre de la mise en place du nouveau programme de formation de l'école québécoise et espère en ce sens participer à l'avancement des connaissances dans le domaine.

Pour ce faire, cette recherche s'inscrit dans une méthode d'analyse par théorisation ancrée, ce qui permet de mettre en place de façon inductive une théorie visant à expliquer un phénomène particulier. Cette approche mise au point par Glaser et Strauss (1967) a connu certaines modifications depuis lors. Strauss et Corbin (1990) ont tenté de l'opérationnaliser en définissant certaines opérations logiques propres à la méthode (le codage axial par exemple) mais ces derniers se sont attirés, par le fait même, les foudres de Glaser (1992) pour qui le fait d'opérationnaliser la méthode consistait à la dénaturer. Les travaux de ces chercheurs ont ouvert la voie à une toute nouvelle génération de recherche en sciences sociales. La démarche est bien différente de la recherche quantitative qui s'articule autour de la validation d'une hypothèse par le biais d'une méthode expérimentale. Il s'agit plutôt ici de « s'immerger » dans un milieu et faire « émerger » des théories qui lui sont propres.

À l'instar de Strauss et Corbin, Paillé et Mucchielli (2003) ont également posé certaines balises méthodologiques pour réaliser ce type de recherche. C'est ce modèle d'analyse par théorisation ancrée qui sera utilisé pour cette recherche.

Pourquoi l'analyse par théorisation ancrée plutôt qu'une autre méthode ? Ce sujet de recherche aurait pu faire l'objet d'une étude de cas ou d'une étude à saveur

ethnographique, pourtant la théorisation ancrée me semblait plus adaptée à l'étude d'un phénomène en évolution comme le développement de stratégies par des enseignants du secondaire. Ma démarche se veut tout d'abord exploratoire : de *nouvelles* pratiques, de *nouveaux* concepts sont introduits au secondaire, ce système est donc engagé dans un processus de changement; d'où l'intérêt de recherches sur le renouveau pédagogique. Il semble important de considérer le programme de formation de l'école québécoise (enseignement secondaire) comme une tentative de construction du curriculum qu'il sera possible de modifier avec l'apport de la recherche entreprise par les sciences de l'éducation.

Dans le cadre de cette recherche, l'objectif est de comprendre la situation des enseignants. Ils sont les mieux placés pour informer la société de leur réalité. Ils sont (avec les élèves) les premiers acteurs concernés par l'implantation du nouveau programme de formation de l'école québécoise.

La logique inductive de l'analyse par théorisation ancrée permettra de faire émerger le phénomène central de notre objet d'étude, en décrivant et en conceptualisant l'expérience des enseignants. Il s'agit de construire une nouvelle théorie qui dépasse la simple description en s'ancrant dans la réalité. Selon Laperrière (1997), cette approche « *se donne pour objet la construction de théories empiriquement fondées à partir de phénomènes sociaux à propos desquels peu d'analyses ont été articulées.* » (p. 310)

Dans le cas de cette recherche on tente donc de saisir le phénomène de mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages des enseignants dans un contexte du développement de la compétence transversale de coopération.

Le fait que la recherche comporte un aspect descriptif (puisque les objectifs sont de décrire les stratégies de gestion des enseignants et d'identifier les facteurs en lien avec leur mise en œuvre) pourrait apparaître comme une limite à l'utilisation de la

théorisation ancrée comme choix méthodologique puisqu'il ne s'agit pas de l'étude d'un processus à proprement parler (processus qui implique une progression et une évolution dans les pratiques enseignantes). Pourtant cette recherche entend dépasser la seule description pour théoriser le phénomène étudié. D'ailleurs, Creswell (2007), reprenant les écrits de Strauss & Corbin (1998), montre bien que la théorisation ancrée qui sert à générer une explication générale d'un processus peut également servir lorsqu'il s'agit d'expliquer une action ou une interaction. Dans le cas de cette recherche, les pratiques des enseignants représentent cette action.

3.1 Une logique itérative

Il s'agit de l'une des particularités de la théorisation ancrée. La collecte et l'analyse des données ne représentent pas deux moments distincts dans le temps. L'induction impose de commencer l'analyse des données dès qu'elles commencent à être collectées. Le chercheur est donc constamment en train d'interroger ses données et d'ajuster sa collecte aux phénomènes émergents qui prennent forme. Paillé et Mucchielli (2003) encouragent à dresser, en cours de recherche, des bilans provisoires qui font l'état de l'avancement du processus collecte/analyse, bilans provisoires qui sont autant de points de repères dans la construction d'un système de catégories conceptualisantes qui seront discutées par la suite.

3.2 Une comparaison constante des données

Afin de s'assurer de la validité de la recherche, les données recueillies lors de la collecte doivent être constamment comparées les unes aux autres. Il s'agit de confronter les idées entre elles pour qu'émergent des catégories fortes, porteuses de sens. Au fur et à mesure que les données d'entrevue sont recueillies, on jauge les catégories en émergence afin de réajuster le tir au besoin en modifiant les questions d'entrevue. Comme on le verra dans les sections suivantes, des séances d'observation ont été

réalisées en salle de classe, pourtant elles ne constituent pas dans cette recherche un instrument de collecte de données à proprement parler. Elles sont une porte d'entrée dans le monde de l'enseignant. Elles ont servi avant tout à faciliter la construction des grilles d'entrevue.

3.3 Un échantillon de départ

Deux écoles de départ avaient été ciblées pour débiter la collecte de données. Il s'agit d'écoles où se sont déroulés des projets-pilotes en lien avec la réforme québécoise. L'intention initiale était de rencontrer des enseignants qui ont introduit les compétences transversales dans leurs activités d'enseignement au cours des dernières années. Pour des raisons de boycott des activités de recherche, ces deux milieux se sont finalement désistés. Il a été nécessaire de trouver de nouveaux milieux de collecte.

Deux écoles secondaires ont finalement accepté de participer à la recherche. Il s'agit d'une école rurale francophone en milieu défavorisé et d'une école urbaine anglophone en milieu favorisé. Cette dernière a été sélectionnée comme école-ciblée dans l'implantation du nouveau programme de formation de l'école québécoise. Les six enseignants (trois dans chaque école) ont été rencontrés entre janvier et juin 2006.

3.4 Des données variées

Afin de recueillir les données, l'entrevue semi-dirigée constitue le type principal de collecte. Des séances d'observation non participante ont été organisées mais elles n'ont pas servi à recueillir des données. Elles ont permis par contre de créer des liens plus étroits avec les enseignants rencontrés ainsi que de fournir des pistes pour la deuxième entrevue en identifiant certaines caractéristiques du travail de l'enseignant en présence de ses élèves. Les schémas d'entrevues sont présentées en appendice A et B.

Les entrevues semi-dirigées donnent accès aux représentations des enseignants en lien avec la problématique de recherche. Deux entrevues de 45 minutes ont été conduites avec chaque enseignant. Il s'agit de suivre l'enseignant dans sa démarche de réflexion. Ce sont des entrevues semi-structurées qui permettent d'aborder des thèmes définis d'avance tout en gardant la possibilité d'ouvrir la discussion sur des thèmes qui émergent lors de la période d'entrevue. Il est également nécessaire de s'assurer d'une cohérence entre les propos recueillis et le sens que les acteurs leur donnent. Cette étape a été effectuée à la 2^{ème} entrevue alors que l'enseignant est amené à confirmer ou invalider la théorisation émergente. La deuxième série d'entrevues a été conduite suite aux observations en classe, il a donc été possible de revenir sur des situations vécues en classe, de comprendre le point de vue de l'enseignant en plus d'approfondir les thèmes de la première entrevue. L'entrevue permet également d'avoir accès aux planifications d'activités chez les enseignants et examiner de quelle façon ceux-ci intègrent les compétences transversales dans le déroulement de leurs activités d'enseignement. Les 1^{ères} entrevues ont eu lieu entre janvier et février 2006 et les 2^{èmes} entrevues ont eu lieu entre mars et juin 2006.

Comme certains enseignants travaillent de concert au développement des compétences des élèves, les entrevues semi-dirigées ont également abordé les stratégies de gestion des apprentissages communes à l'équipe enseignante.

Les thématiques abordées lors de la 1^{ère} série d'entrevues sont les suivantes (étant donnée la nature semi-dirigée des entrevues, il n'est pas rare que de nouveaux questionnements ont émergé lors des entrevues) :

- Conduites de projets coopératifs avec les élèves,
- Particularités des matières enseignées par rapport à la coopération,
- Positionnement par rapport aux exigences (MELS, 2003) associées au développement de la compétence transversale de coopération,
- Règles de fonctionnement de la classe en travail coopératif (Howden, 1994),

- Gestion des apprentissages en travail coopératif : préparation, réalisation, évaluation (Caron, 1994, MELS, 2003),
- Problématiques particulières de la classe (conflits, famille),
- Engagement des élèves (planification, évaluation),
- Positionnement par rapport à l'approche par compétences et compétences transversales (Rey, 1996)
- Collaboration entre enseignants (collégialité)
- Influences de la formation initiale, de l'accompagnement et de la formation continue

Les thématiques abordées lors de la 2^{ème} entrevue sont les suivantes :

- Particularités du 1^{er} cycle du secondaire dans le développement de la compétence transversale de coopération (Crutzen, 2003)
- Retour sur les observations en salle de classe (approfondissements),
- Intégration de la compétence transversale de coopération en situation d'évaluation de fin de cycle
- Positionnement par rapport aux critères d'évaluation de la compétence, aux échelles de niveaux de compétence,
- Positionnement par rapport aux critiques du programme de formation de l'école québécoise, par rapport au boycott des formations (Tardif, 1998, Boutin, 2004),
- Rôle de la direction d'école dans l'acquisition de stratégies de gestion des apprentissages, rôle de la commission scolaire,

Une observation en classe a été effectuée pour chaque enseignant lorsque ses élèves tentaient effectivement de travailler en coopération. L'observation s'étire sur une période d'enseignement. Suite aux premières entrevues dans l'école-ciblée, les enseignants ont fait part du fait que la coopération était intégrée aux situations d'évaluation de fin d'année. J'ai donc été invité à observer le déroulement de ces évaluations où les élèves sont effectivement amenés à coopérer selon une démarche bien

définie d'avance, dans le but de produire un travail final individuel. Il est à noter que l'intérêt premier de l'observation dans cette recherche consiste à donner des pistes de questionnement pour la 2^{ème} entrevue. Effectivement, comme ces observations ont lieu après la 1^{ère} série d'entrevue, les événements survenus en classe vont être matière à discussion et approfondissement avec les enseignants au moment de la 2^{ème} série d'entrevues.

3.5 Présentation des participants

Voici une brève description des enseignants du 1^{er} cycle du secondaire qui ont participé à la collecte de données. Pour des raisons de confidentialité, les noms des participants ont été changés. Voici d'abord les trois enseignants de l'école rurale francophone en milieu défavorisé : *Nathalie* enseigne l'anglais langue seconde depuis 6 ans, elle a précédemment enseigné dans une autre province, la coopération fait partie intégrante de son enseignement. *Gaétan* enseigne l'histoire et la géographie depuis 30 ans, c'est sa dernière année d'enseignement. Il a toujours utilisé le travail d'équipe dans sa classe mais n'est pas prêt à tout changer quelques mois avant sa retraite, il a vu passer bien des réformes mais appuie tout de même les objectifs du nouveau programme de formation. *Sophie* enseigne depuis 5 ans les sciences et les mathématiques. Il lui arrive d'utiliser la coopération en classe parce qu'il lui manque de matériel, les élèves n'ont pas le choix de se regrouper pour effectuer des manipulations. Voici ensuite les trois enseignantes de l'école urbaine anglophone en milieu favorisé (école-ciblée) : *Annie* enseigne l'anglais (langue d'enseignement) depuis 7 ans, elle croit au nouveau programme et utilise la coopération même si ce n'est pas sa façon naturelle de fonctionner. *Térésa* enseigne l'univers social depuis 6 ans, elle organise des activités de coopération mais ne croit pas que cela ait un impact significatif sur les élèves faibles. *Brigitte* enseigne le français (langue seconde) depuis 5 ans, elle a adopté le nouveau programme, elle est responsable d'accompagner les autres enseignants dans son appropriation. Pour elle, la coopération est une valeur fondamentale.

3.6 L'analyse à partir de la catégorie conceptualisante

Dans le prochain chapitre d'analyse, les données sont regroupées en catégories. Paillé et Mucchielli (2003) définissent la catégorie comme l'unité de sens dans la logique inductive propre à la théorisation ancrée. Cette catégorie désigne directement un phénomène particulier qui émerge du discours ou de la pratique des enseignants. Cette catégorie s'affine sans cesse, elle se précise par trois procédés :

- 1- la description analytique
- 2- la déduction interprétative (essai de sens)
- 3- l'induction théorisante (essai de conceptualisation)

Il est important de rechercher des catégories qui définissent avec exactitude les phénomènes étudiés. Il apparaît pertinent lors d'un premier essai de définition d'une catégorie, qu'un observateur extérieur soit en mesure d'en retrouver le sens. Il s'agit de s'assurer de la justesse de lecture, la supervision du directeur de mémoire devient alors déterminante. Il s'agit ensuite de spécifier ses propriétés, empiriquement, à l'aide des données recueillies et spéculativement lorsque aucune donnée ne vient appuyer une propriété particulière d'une catégorie. Enfin, il faut identifier les conditions d'existence de chaque catégorie en décrivant la logique de la situation conceptualisée, les acteurs en présence, les actions particulières, etc.

Le travail d'identification de catégories a été archivé sur un support informatique (NUD.IST). Il permet de conserver les catégories et leurs propriétés, d'identifier la nature des liens qui unissent les catégories entre elles (les nœuds), d'insérer des notes analytiques qui guideront la théorisation émergente.

3.7 Vers une théorisation

Dans l'émergence d'une théorisation ancrée, un travail de *resserrement analytique* (Paillé et Mucchielli, 2003) se produit. Il s'agit d'identifier les catégories centrales, les catégories « fortes ». Dans le cas de cette recherche, le lien avec les stratégies des enseignants doit toujours être gardé à l'esprit, comme un fil d'Ariane. C'est une étape de choix, il faut laisser tomber des catégories périphériques et continuellement recentrer le questionnement.

L'intégration argumentative, quant à elle, invite le chercheur à prendre une distance par rapport aux données, à comprendre la logique qui unit les divers bilans provisoires établis en cours de recherche. À partir de tous les codes qui émergent du travail de collecte et d'interprétation des données, quel est le fil conducteur qui permet de donner un sens à la recherche ?

Ici, se consolide la théorisation qui se dégage de cette recherche. Cette théorisation demeure provisoire, temporaire, une tentative de compréhension de phénomènes particuliers. C'est un travail de création qui s'appuie sur une méthode particulière.

La logique inductive propre à la théorisation impose au chercheur une bonne gestion de l'inconnu. Tout paraît flou au commencement, par la suite l'analyse des données donne lieu à une abondance de catégories qu'il faut relier logiquement, qu'il faut limiter et encadrer. Émerge alors un schéma explicatif issu du processus d'analyse par théorisation ancrée, celui-ci se dessine progressivement à la suite de tentatives fructueuses et infructueuses.

3.8 Des critères méthodologiques

Afin d'assurer de la rigueur de la recherche, il apparaît nécessaire de respecter les critères suivants en s'assurant de garder des traces justifiant leur importance et leur implication sur la méthodologie proposée. Ces critères définissent une recherche de type qualitatif (Savoie-Zajc, 2004).

- **Crédibilité.** On s'en assure par une immersion dans le milieu d'étude, des retours fréquents auprès des acteurs, des méthodes de collecte de données variées et en présentant un portrait fidèle à la situation étudiée. Pour ce faire, les enseignants participant à la recherche ont été rencontrés à trois reprises, ce qui a permis de créer un contact fiable, de créer une atmosphère propice aux échanges et à la réflexion.
- **Transférabilité.** Elle s'effectue par une description détaillée des contextes étudiés (classes, enseignants, élèves, etc.). Le lecteur ne devrait pas avoir à deviner certains éléments de la recherche et avoir directement accès au sens. La section d'analyse des données donne donc accès de façon exhaustive aux réalités vécues par les enseignants engagés dans le développement de la coopération en classe.
- **Fiabilité.** La cohérence de l'étude doit émerger des différents éclairages fournis par les modes de collecte de données utilisés. Les entrevues semi-dirigées ont donné une ouverture privilégiée sur les pratiques des enseignants qui ont participé à la recherche.
- **Confirmation.** Il s'agit de vérifier la logique théorisante par un observateur extérieur. Il s'agit également de justifier les moyens de collecte et les liens qui existent entre eux ainsi qu'avec la question de recherche. La comparaison constante des données tout au long du processus de collecte-analyse-interprétation apporte un critère de scientificité à la recherche. Cette confirmation a été effectuée à plusieurs reprises auprès de ma directrice de recherche et des enseignants participants qui ont pu réagir aux données collectées ainsi qu'aux interprétations émergentes.

3.9 Limites méthodologiques

Certaines limites sont également inhérentes aux différents modes de collecte de données utilisés pour cette recherche. L'entrevue semi-dirigée donne un accès privilégié au discours des enseignants. Elle illustre la subjectivité des acteurs et il existe un décalage entre la réalité et l'interprétation effectuée par ceux-ci. L'observation a pour fonction d'atténuer ce décalage, même si dans le cas de cette recherche il n'y a pas eu de collecte systématique de données d'observation. Il est également à noter que l'observation en salle de classe peut modifier le comportement habituel des enseignants et des élèves qui n'ont pas l'habitude d'être observés.

La subjectivité du chercheur peut également être perçue comme une limite majeure à la pertinence de la recherche qualitative. Van der Maren (1996) parle des filtres perceptifs du chercheur qui peuvent dominer sur les perceptions mêmes des sujets qu'il est censé étudier. Pour éviter cette dérive, les jugements de valeurs ont été (autant que possible) écartés. Une attention particulière a été portée afin que la subjectivité du chercheur ne prime pas sur celle des enseignants participants.

Cette méthode d'analyse occasionne également une quantité considérable de données qu'il est difficile de synthétiser dans une seule publication (Esteves & Pastor, 2003). C'est donc avec la plus grande vigilance que les éléments essentiels du discours des participants ont été sélectionnés afin de permettre l'émergence d'une théorie du phénomène étudié.

3.10 Considérations éthiques

Le risque associé aux activités de recherche est minimal. Les observations étant non-participantes, aucune intervention directe n'a donc lieu, l'organisation des classes

n'est aucunement modifiée. Après discussion avec les deux directions d'école, l'autorisation des parents n'est pas nécessaire pour les observations en salle de classe. L'importance de la confidentialité demeure de toute façon primordiale. Un certificat éthique a été obtenu pour la présente recherche (voir document annexé).

CHAPITRE IV

L'ANALYSE DES DONNÉES

Le but de ce chapitre est de définir les catégories conceptuelles par lesquelles les données de la recherche sont regroupées. Cinq catégories d'analyse ont émergé suite à l'étude des entrevues réalisées. Ce chapitre tentera donc de donner du sens aux données en les replaçant dans le cadre conceptuel de la recherche et en tentant de répondre à la question de recherche identifiée au chapitre I : quelles stratégies de gestion des apprentissages les enseignants du 1^{er} cycle du secondaire mettent-ils en œuvre dans le contexte du développement de la compétence transversale de coopération des élèves ?

On comprend aisément que deux phénomènes sont en jeu, d'un côté la mise en œuvre de stratégies chez l'enseignant et de l'autre le développement d'une compétence chez l'élève.

Au cours des cinq sections suivantes, les catégories d'analyse qui ont émergé lors de la recherche seront présentées. Les données ont été codées en utilisant le logiciel NUD.IST. Les transcriptions intégrales des douze entrevues réalisées ont été utilisées à cette fin. Quarante-et-un codes ont été créés à partir de l'examen systématique des données.

Le tableau 4.1 illustre la structure d'analyse. Les cinq catégories et leurs sous-catégories seront décrites tout au long des différentes sections du chapitre selon l'ordre établi dans la figure.

TABLEAU 4.1
Structure d'analyse

Catégorie 1 Gestion des apprentissages	Catégorie 2 Conception de la coopération en salle de classe	Catégorie 3 Pratiques développées dans un programme axé sur les compétences et la transversalité	Catégorie 4 Collaboration entre les enseignants	Catégorie 5 Changements de pratiques en éducation
Sous-catégorie 1.1 La planification 1.1.1 Le rôle de l'enseignant 1.1.2 Le rôle des élèves 1.1.3 Adaptation	Sous-catégorie 2.1 Perceptions et positionnement face aux exigences associées à la coopération 2.1.1 Engagement pour atteindre un objectif commun 2.1.2 Établissement de règles de travail 2.1.3 Partage des responsabilités 2.1.4 Reconnaissance d'expertises complémentaires 2.1.5 Respect et utilisation constructive des différences 2.1.6 Répartition des ressources 2.1.7 Soutien mutuel	Sous-catégorie 3.1 Définitions du concept de compétence 3.2.1 Une capacité de transfert 3.2.2 Une source de motivation 3.2.3 S'adapter à une situation nouvelle 3.2.4 Utiliser les savoirs.	Sous-catégorie 4.1 Le rôle de l'équipe enseignante 4.1.1 La dynamique de travail 4.1.2 Le plan d'action 4.1.3 Les limites à la collaboration	Sous-catégorie 5.1 Des paradigmes en place 5.1.1 Perceptions des acteurs 5.1.2 Changements de paradigme 5.1.3 Des critiques
Sous-catégorie 1.2 La situation d'apprentissage 1.2.1 Gérer le contexte coopératif 1.2.2 Intervention 1.2.3 Régulation	Sous-catégorie 2.2 Définitions de la coopération 2.2.1 Atteindre un but commun 2.2.2 Un travail d'équipe 2.2.3 Faire des compromis 2.2.4 L'interdépendance	Sous-catégorie 3.2 Critiques et appropriation du concept de transversalité 3.2.1 Le besoin de simplifier 3.2.2 Utilisation et sens pratique 3.2.3 Évaluation	Sous-catégorie 4.2 Le rôle de la direction 4.2.1 Une influence positive 4.2.2 Un manque de support	Sous-catégorie 5.2 Le programme de formation 5.2.1 Appropriation du programme 5.2.2 Critiques 5.2.3 Particularités des domaines d'enseignement
Sous-catégorie 1.3 Évaluation 1.3.1 Diagnostic 1.3.2 Utilisation de grilles d'observation 1.3.3 Auto-objectivation 1.3.4 Transfert	Sous-catégorie 2.3 La gestion des conflits 2.3.1 L'influence environnement 2.3.2 Le fonctionnement de la gestion des conflits 2.3.3 Les limites de la gestion des conflits			Sous-catégorie 5.3 Le rôle de la formation initiale 5.3.1 Théorie et pratique
Sous-catégorie 1.4 Adaptation situation nouvelle 1.4.1 S'adapter à la classe 1.4.2 S'adapter à la société	Sous-catégorie 2.4 Définir les rôles dans l'équipe 2.4.1 Attribution et changement de rôles 2.4.2 Les règles de fonctionnement 2.4.3 L'évaluation par les pairs			Sous-catégorie 5.4 Accompagnement et formation continue 5.4.1 Culture de l'école 5.4.2 Une collaboration étroite 5.4.3 Critiques 5.4.4 Boycott
	Sous-catégorie 2.5 Les stratégies des élèves 2.5.1 L'adaptation 2.5.2 L'établissement des moyens et des buts			
	Sous-catégorie 2.6 Les limites au développement de la coopération 2.6.1 Le manque d'autonomie et de maturité des élèves 2.6.2 L'influence de l'environnement familial et social			

4.1 Gestion des apprentissages

Le programme de formation met l'accent sur le développement de deux types de compétences, disciplinaires et transversales. Les enseignants qui ont participé à la recherche se rendent compte que les réalités définies par les compétences transversales existaient avant qu'elles soient introduites comme telles dans le programme. Ils n'avaient simplement pas à en rendre compte officiellement. Nous sommes donc ici au cœur du problème, les enseignants doivent maintenant faire en sorte que leurs élèves développent, entre autres, cette compétence de coopération. Pour ce faire, l'enseignant n'est plus simplement dans une dynamique de gestion de son propre enseignement, il doit également gérer les apprentissages de ses élèves afin de porter un jugement professionnel sur leur développement. Mais ces enseignants sont également dans une démarche d'apprentissage, car la situation est nouvelle et pose des défis inattendus. Les objectifs de cette recherche sont : décrire les stratégies de gestion des apprentissages des enseignants du 1^{er} cycle du secondaire pour développer chez leurs élèves la compétence transversale *coopérer*; et identifier les facteurs en lien avec le développement (élaboration) et la mise en œuvre de ces stratégies de gestion des apprentissages dans un contexte de développement de la compétence transversale de coopération. Cette mise en œuvre de stratégies se développe différemment selon chaque enseignant, mais nous pouvons déjà esquisser trois moments clés lors de la mise en place d'une situation d'apprentissage ou d'un projet de classe. On parle ici de la planification de la situation, de sa mise en place et de son évaluation. Lors de ces trois moments, les enseignants développent des stratégies qui leur permettent d'orienter les élèves de leurs classes.

4.1.1 La planification

La planification d'un projet apparaît comme la première étape dans la gestion des apprentissages des élèves, elle permet aux enseignants et aux élèves d'orienter leurs

actions en se rattachant aux objectifs plus globaux de l'étape, de l'année ou du cycle en cours.

4.1.1.1 Le rôle de l'enseignant

Conserver un climat de classe approprié apparaît comme une composante importante qui permet la mise en place optimale d'une planification réussie. Les pancartes affichées sur les murs (expliquant les règles de la classe) sont là pour servir de rappels aux élèves mais l'enseignante peut également s'y référer si elle remarque que certains élèves oublient les stratégies de groupe. Planifier un projet signifie donc également de planifier les modalités d'écoute et de partage, s'entendre sur les marches à suivre :

« Je regarde une pancarte que j'ai dans ma classe : « L'écoute attentive ressemble à, se sent, demande, exige ». C'est sûr que si j'ai ça sur mon mur c'est qu'il a fallu avec ce groupe là retravailler certaines stratégies. Donc c'était peut-être acquis dans le groupe qu'ils étaient en 1^{ère} année, les groupes changent, ce n'est pas le même groupe donc la chimie change, ils vont interagir avec d'autres personnes. » (Brigitte.2 L.183-188)

Planifier signifie également servir de modèle aux élèves. Nathalie estime que la préparation d'un projet est primordiale, elle en détermine le bon fonctionnement. Les élèves ont besoin de savoir où ils s'en vont. Elle perçoit son rôle comme celui d'un modèle, elle pourra donc illustrer comment doit se comporter le leader ou le secrétaire d'un groupe afin que les élèves puissent avoir un point de référence avant de commencer :

« Moi je leur donne surtout les exemples de comment ça fonctionne. Par exemple le leader, c'est pas toi qui décide tout, t'es juste là pour t'assurer que tout fonctionne, qu'on reste centré sur la tâche, qu'on effectue la tâche justement. Le secrétaire, c'est pas toujours toi qui écrit tout, ça veut pas dire que tu fais le

travail tout seul, ça veut juste dire que tu prends en note les points majeurs. »
(Nathalie.1 L154-159)

Bien planifier un projet, c'est également de faire comprendre aux élèves qu'un projet est une tâche complexe, donc que le travail sera plus demandant que de simples exercices à compléter. Les élèves doivent comprendre que plus l'équipe comportera de membres, plus les attentes finales seront élevées, ils doivent donc composer judicieusement leur groupe :

« C'est pas juste on va faire un petit problème, t'en fais la moitié, je fais l'autre moitié. Tu fais quelque chose de plus complexe, vous êtes deux, ça va être deux fois plus compliqué que si vous étiez seuls, si vous êtes trois, je m'attends à une production encore plus que si vous étiez deux. » (Sophie.2 L.15-19)

La planification comprend également des activités de mise en situation. Avant de commencer un projet, Teresa met en place des activités préalables qui placeront les élèves dans une dynamique de coopération. Il s'agit d'activités de remue-méninge, des débats sur des thèmes reliés au projet. Les élèves sont donc amenés progressivement vers la substance du projet. Elle constate que, malgré les oppositions exprimées par les élèves quant aux manières d'atteindre un but commun, ces derniers sont plus aptes à accepter les différences d'opinions et à travailler avec celles-ci plutôt que de les voir comme des obstacles infranchissables. Suite à l'expression de toutes ces idées, il devient plus aisé à l'enseignante de former des groupes soit en suivant les différentes affinités ou soit justement en plaçant ensemble des élèves qui ont des positions opposées lorsque le projet se prête à une telle expérience.

« One of the activities we did was an academic controversy where students have to work in groups of four. Two of them had to argue the pro side, two had to argue the con side and then they have to switch and can't repeat the same. We also did "folding the line" activities, they all have an idea of what their stance is, and they stand along the line, where yes is an extreme and no is an extreme, and when they figured it out of where they stand in comparison to other students on an issue, you fold it and you have to argue both sides against each other, so we do a lot of those cooperative activities. » (Teresa.1 L .20-27)

4.1.1.2 Le rôle des élèves

Habituellement les élèves s'investissent grandement dans la planification d'un projet. Annie note qu'ils sont conscients de l'attention particulière qu'elle apporte à cette phase, ils sont conscients que son évaluation est basée entre autres sur le processus de travail, la construction des connaissances durant le projet. Pour elle, l'importance du résultat final est moindre et cela apparaît comme un élément motivant pour les élèves. Ceux-ci sont également appelés à exprimer leur façon de fonctionner afin de participer activement à la préparation du projet et que l'on respecte par cela leur nature d'apprenant.

« [...] when you're writing something, going through the writing process, all the work goes there, not the writing of the final copy, that's the easy part. So the discussion, the construction of knowledge before, and learning process and learning skills before is much more important than the final moment. » (Annie.1 L.107-111)

Impliquer les élèves dans la préparation du projet peut également demander beaucoup de temps, et le temps passé au développement de la coopération n'est pas utilisé au développement des compétences disciplinaires à proprement parler. Brigitte estime pourtant qu'à long terme les gains sont plus grands car l'élève aura plus tendance à percevoir de façon positive sa présence en salle de classe. Il est important pour elle que ses élèves consacrent du temps à développer des habiletés d'écoute attentive.

« [...] si tu passes un peu de temps sur la compétence transversale de la coopération, tu vas pouvoir transmettre la matière en même temps de façon plus facile, de façon plus amusante, de façon que l'élève va pouvoir avoir une bonne expérience avec l'apprentissage. » (Brigitte.1 L.206-210)

Demander aux élèves de participer à la planification d'un projet peut être un élément motivant pour ceux-ci. Une enseignante remarque que lorsqu'elle dicte les objectifs et la marche à suivre d'un projet, les élèves ont tendance à copier sans réfléchir, c'est une activité automatique qui ne demande pas trop d'efforts intellectuels, elle s'arrange donc pour les faire participer à cette tâche.

4.1.1.3 Adaptation

Les enseignants reconnaissent qu'ils doivent parfois s'adapter à des situations imprévues et que l'élaboration d'un projet doit parfois s'arrêter, soit parce que le climat de la classe ne s'y prête pas, soit parce que les objectifs du projet ne sont pas clairs et exigent de la part de l'enseignante de clarifier les éléments problématiques. Il se peut également que les élèves ne possèdent pas une notion précise qui est nécessaire à la bonne continuation. Dans un cas comme celui-ci, une enseignante se fait un plaisir d'enseigner la notion de façon magistrale, et les élèves en sont très heureux car ils en ressentent le besoin. L'apprentissage est ici contextualisé.

« [...] si ils ne sont pas capables d'additionner des fractions... À partir du moment où ils ont pris conscience : « bon là il faudrait que je fasse ça mais ça je suis pas capable de le faire », ça fait qu'on fait un retour (15-30 minutes), ça c'est du magistral, je leur fais écrire parce que c'est à leur demande, ils préfèrent le prendre en note par eux autres mêmes et ils peuvent y référer par la suite. » (Sophie.2 L.75-81)

S'adapter signifie également se questionner sur son enseignement. Les enseignants ont beau élaborer des planifications qui entendent prévoir tout ce qui surviendra en situation d'apprentissage, le contexte de classe peut parfois changer rapidement et exiger des ajustements.

« Je fais de la régulation, bon aujourd'hui est-ce que ça fonctionne, j'ai arrêté pourquoi ça fonctionne pas... aujourd'hui les tâches n'étaient pas assez bien définies. C'est quelque chose que je dois changer dans ma pratique. Tâches précises, claires. Quand ça fonctionne pas c'est pas nécessairement à cause d'eux. » Brigitte.1 (243-247)

Les enseignants expriment donc les stratégies utilisées lors de la planification de situations d'apprentissage dans lesquelles le travail coopératif a une importance majeure. On remarque que les élèves sont loin de jouer un rôle passif à cette étape. Situation d'apprentissage et planification ne sont pas deux étapes séparées l'une de l'autre, on observe une interrelation entre les deux.

4.1.2 La situation d'apprentissage

La situation d'apprentissage comme telle apparaît comme le deuxième moment où les enseignants mettent en œuvre des stratégies de gestion. À cette étape, l'enseignant se place parfois en retrait pour laisser les élèves prendre des initiatives, il n'est pourtant jamais très loin et se tient toujours prêt à intervenir ou à ramener les élèves vers la planification qu'ils ont eux-mêmes contribué à élaborer.

4.1.2.1 Gérer le contexte coopératif

Les enseignants se retrouvent souvent avec plusieurs classes qui ont des types de fonctionnement différent. La connaissance de ces différences permet à l'enseignant de s'adapter, mais cette connaissance s'acquière par la pratique et demande aux enseignants de parfois se placer dans un mode essais/erreurs.

« [...] because I have four classes, I try and see what works and what doesn't work in an other class, I'll change and see. One thing is sure is that I make sure that I prepare groups, that I know who the groups are, we know what the activity is, we know how to review the rules. » (Teresa.1 L.99-102)

Le manuel scolaire conçu dans l'esprit de la réforme peut également servir d'outil de base pour gérer le contexte coopératif. Un enseignant utilise les *défis* proposés par le manuel qui permettent aux élèves de travailler en coopération et de mettre en pratique les connaissances acquises en cours de route. À partir de ce matériel, il exige de ses élèves de travailler ensemble afin de synthétiser et de communiquer les notions essentielles du projet. Il modifie la nature des groupes afin d'amener les élèves à un résultat final. Il note toutefois que cette manière de fonctionner est plus demandante, elle nécessite plus de préparation. Cet enseignant expérimenté réalise que l'expérience maintenant ne suffit plus, et que développer une tâche complexe demande d'avoir une vision globale et des outils afin de ne pas oublier la matière en chemin.

« [...] tu dois tout prévoir, avant tu pouvais te dire : « mon dieu j'ai oublié ça » mais avec ton expérience tu pouvais te débrouiller, il faut que tu arrives avec des choses plus décortiquées, quand tu le faisais pour ton cours magistral, même si tu notais pas tout tu savais où tu t'en allais, mais là c'est plus dangereux parfois d'oublier quelque chose parce que les tâches sont complexes. » (Gaétan.2 L.100-105)

4.1.2.2 Intervention

Il semble parfois nécessaire d'intervenir pour s'assurer que le plan de travail élaboré avec les élèves va véritablement servir d'outil de travail. Une enseignante doit retenir les élèves qui voudraient se précipiter directement vers la tâche complexe en leur rappelant qu'ils doivent respecter les étapes prévues à l'élaboration du projet, entre autres, d'aller chercher les informations nécessaires pour pouvoir continuer. Elle essaie de constituer une séquence d'apprentissage, un ordre des connaissances à acquérir pour le projet : qui se résume à ceci : avant d'être capable de faire X, je dois être en mesure de faire Y, avant de faire Y, je dois être en mesure de faire Z. Les élèves comprennent donc plus aisément comment les éléments sont inter-reliés.

« J'essaie de suivre ces étapes-là mais c'est pas toujours évident parce que dans le contexte de la classe, ils vont souvent aller accomplir la tâche directement sans passer par tout le processus qui va avec. Ce qui fait que pour contribuer au travail coopératif il faut toujours les ramener. » (Nathalie.1 L179-183)

Une stratégie peut également être de faire comprendre aux élèves qu'ils n'auront pas de temps supplémentaire s'ils n'utilisent pas celui mis à leur disposition. Certains élèves se font prendre mais reconnaissent sans trop broncher leur responsabilité, ils assument leurs torts et ont tendance à s'ajuster à la prochaine occasion.

« [...] il y en a qui se sont faits prendre, qui se sont ramassés avec des notes basses. Mais ils disent « je sais, c'est de ma faute ». Ils sont capables d'assumer par contre. Ils essaient de mettre la responsabilité sur moi mais ça ne fonctionne pas. » (Gaétan.2 L.66-69)

Lorsque les enseignants sentent que leurs élèves ne progressent pas dans le développement d'un projet, ils ont tendance à devenir plus directifs. Une enseignante reconnaît le paradoxe selon lequel elle doit les diriger pour qu'ils développent des aptitudes à l'autonomie. Son intention est bien sûr de baisser son contrôle en cours d'année lorsqu'elle sent que les élèves se prennent plus en charge et cessent d'espérer son intervention pour se mettre au travail.

« Plus ça va plus je suis directive pour arriver à ce que justement qu'ils arrivent un moment donné à essayer d'être autonomes. Sauf que au début de l'année, j'ai été obligée d'être très très très directive et très très très stricte. Sauf que là plus ça va aller pendant l'année plus je vais dire ok bon, il y a ça, vous savez comment ça fonctionne, faites-le. Je les laisse un peu plus « lousses ». Vous savez que vous avez des rôles à faire, moi je ne suis pas obligé de vous les redéfinir. » (Nathalie.1 L.407-414)

Toujours pour cette enseignante, la coopération s'insère dans un processus en trois temps, recherche d'information, traitement de l'information en groupe et retour en groupe-classe. Pour que ce processus se déroule bien, elle accepte parfois que certains élèves conservent le même rôle au sein d'une équipe, quand un élève excelle dans son travail et que tout le groupe en profite, elle ne veut pas briser la dynamique de travail simplement pour satisfaire l'exigence que chaque élève développe les habiletés propres aux différents rôles. Elle s'attend évidemment à ce que les élèves soient en mesure de voir les bons côtés de chaque rôle, mais reconnaît l'importance d'exploiter les forces naturelles des élèves.

« Souvent c'est l'utilité qui prime. Pour la plupart, ils ont joué un ou deux rôles toute l'année. J'essaie de faire en sorte qu'ils voient les bons côtés de chacun. Mais s'il y a une force à quelque part, on va l'exploiter. » (Nathalie.2 L.270-273)

4.1.2.3 Régulation

Les enseignants se démènent pour rendre leurs activités plus motivantes les unes que les autres. Mais afin de réguler les comportements des élèves, ils vont mettre en

place des méthodes d'évaluation pour suppléer à la seule régulation intuitive en cours de projet, c'est-à-dire d'adapter ses méthodes en cours de route selon les besoins qui apparaissent.

Une enseignante décrit un outil de régulation qu'elle utilise fréquemment, il s'agit d'une charte de projet qui est affichée du début à la fin et qui positionne le travail par rapport aux attentes du programme de formation. C'est le plan de travail qui explique et situe les différentes activités d'apprentissage, les tâches complexes à réaliser ainsi que les compétences transversales et disciplinaires à développer. Tout cela constitue le fil directeur qui servira à réguler les comportements des élèves pendant la durée du projet.

«[...] they know what we're doing, if you look on the board, there's a chart here that shows... this is the project we are doing in geography, so they know the competency at the very beginning (subject and cross-curricular) and each learning activities as we go along. There's a complex task in the middle and a complex task at the end. We talk about that chart every day. This is where we are and this is how you're going to use at the end. So keep in mind that whatever you're learning today, you're going to need that information in a couple of weeks. » (Annie.1 L.114-122)

Encore une fois, on n'observe pas de coupure entre la réalisation d'une situation d'apprentissage et l'évaluation qui lui est associée. Puisqu'il s'agit le plus souvent d'évaluations formatives, celles-ci servent de support à l'apprentissage et non pas simplement de constat d'échec ou de réussite. La prochaine sous-catégorie explore donc les stratégies d'évaluation mises en place par les enseignants afin de gérer adéquatement les apprentissages de leurs élèves.

4.1.3 Évaluation

L'évaluation apparaît comme le troisième moment dans la gestion des apprentissages. Elle peut sembler comme une contrainte ambiguë puisque l'évaluation

des compétences transversales est différente selon les écoles, jusqu'à une mise de côté complète de cette exigence. Pourtant, chez les enseignants qui ont participé à la recherche, l'évaluation de la compétence transversale de coopérer est une stratégie majeure de gestion des apprentissages, elle permet aux enseignants d'adapter leur enseignement en fonction des besoins et des forces de leurs élèves.

4.1.3.1 Diagnostic

Les évaluations mises en place par les enseignants leur permettent de dresser un portrait diagnostic de leurs élèves. Une enseignante se réjouit de ne plus donner de notes (excepté lors de situations d'évaluation de cycle). Par contre, elle est fière de pouvoir aider l'élève à connaître son niveau de développement d'une compétence particulière, il est en mesure de dire comment il s'est rendu à ce niveau et ce qui lui reste à accomplir pour atteindre un autre niveau. Cette façon de fonctionner lui permet d'être en mesure de justifier son jugement professionnel et lui évite de placer un élève en situation d'échec, ce qui lui semble improductif.

« I haven't given out any marks this year except I had to give marks on the report card, but other than that no single mark have been given to a student. So I gave nothing to anybody that told them they were a failure, which I thought was fabulous. They always have rubriques, they know at what level they are, and in the learning activities they know if they're developing appropriately and doing the right thing to get to where they need to be. So they're all speaking the language » (Annie.1 L.160-166)

Ses diagnostics se basent sur des observations empiriques et ont l'avantage, selon elle, d'être conçus pour appuyer et améliorer l'apprentissage et non simplement pour donner un portrait statique de l'élève à un moment donné.

« It was evaluation for learning and not of learning. » (Annie.1 L.322)

Il s'agit également de demander aux élèves d'évaluer la dynamique du travail coopératif. Une enseignante veut être en mesure de comparer son diagnostic à celui des élèves et leur permettre de verbaliser sur les différences de perception qui peuvent exister d'une même situation. Ça ne change pas nécessairement la façon dont ils se comportent mais ça leur donne tout de même des balises pour s'adapter au besoin. Selon ses observations elle pourra refaire ses groupes si cela s'avère nécessaire.

« Je les observe quand ils travaillent en coopération pour savoir si l'équipe est fonctionnelle, est-ce une équipe où ils vont plus niaiser et ne pas travailler ? Ce sont des informations qui sont utiles par la suite car il y a d'autres projets de coopération. Donc j'ai refait mes groupes par rapport aux observations. »
(Nathalie.2 L.198-201)

4.1.3.2 Utilisation de grilles d'observation

L'utilisation de grilles d'observation est mise en place pour recueillir des informations pertinentes sur le cheminement des élèves. Une enseignante relate le fait que ses grilles d'observation sont en constante évolution, de semaine en semaine. Elle commence à utiliser des grilles pour observer le développement des compétences transversales dont entre autres la compétence de coopération. Elle utilise des échelles de 1 à 4 qui situent l'élève dans le développement des manifestations de la compétence.

L'évaluation peut être une occasion de remise en question pour les enseignants. Une enseignante utilise ses grilles d'observation du travail coopératif dans un effort de triangulation des données, elle va effectivement comparer ses grilles avec les grilles d'autoévaluation des élèves ainsi que les grilles d'évaluation par les pairs. Cette comparaison lui permet d'avoir un portrait plus global de la situation de projet.

« [...] j'utilise des grilles d'observation, j'utilise l'évaluation par les pairs, aussi l'autoévaluation, comment eux se sont trouvés dans le développement de cette compétence-là. Mais c'est toujours à voir est-ce que c'est la bonne façon, est-ce que j'utilise, est-ce que j'aide l'élève à vraiment développer cette compétence-là,

je suis continuellement en questionnement par rapport à ça. » (Brigitte.1 L.107-112)

Une autre enseignante recueille des informations suite à ses observations mais elle entend les utiliser simplement en fin d'année pour le bulletin final, elle espère ainsi dresser un portrait plus complet de chaque élève et de ses capacités à travailler en groupe. Elle aussi va comparer ses observations avec ceux que les élèves font d'eux-mêmes et de leurs pairs. Elle effectue ensuite une synthèse à partir des similitudes et les divergences des données.

L'utilisation de grilles d'observation est également l'occasion d'établir un dialogue avec les élèves qui se font ainsi observer et se posent des questions sur le pourquoi d'une telle entreprise. C'est le cas d'une enseignante, qui, lors de projets de laboratoires, utilise des grilles qu'elle a construites pour l'occasion, elle explique aux élèves qu'elle n'évalue pas ce qu'ils font mais comment ils le font, comment le travail est distribué. Elle note que les élèves ne sont pas toujours sûrs de comprendre pourquoi elle agit ainsi puisque ça va à l'encontre de ce à quoi ils sont habitués.

« Dernièrement, en sciences ils devaient réaliser une expérience de laboratoire en équipe de deux, je me promenais avec des grilles d'évaluation et je leur disais que ce que je regardais ce n'était pas ce qu'ils faisaient c'était comment ils le faisaient. Quelle distribution du travail s'était attribué chacun ? Dans le but cette semaine de faire un retour là-dessus. Il y avait plein d'éprouvettes, est-ce que c'est toujours la même qui met les liquides, l'autre observe ? C'est ce que j'évaluais. » (Sophie.1 L.31-39)

4.1.3.3 Auto-objectivation

L'évaluation implique souvent des remises en question. Suite à ses évaluations, une enseignante réalise qu'elle fait également de nouveaux apprentissages qu'elle doit

également intégrer à son enseignement, elle considère cet état comme une bataille constante, une perpétuelle remise en question, ce qui peut devenir fatigant parfois.

« Evaluation changes every week. Because the more I understand, the more I'm changing what I'm doing. So it's a constant battle between: oh I learned this, now I have to catch up what I'm doing in class, so that's been really difficult because the way I'm evaluating class right now is really different that it will be in two weeks from now. I know that. It's not even recognizable now than what it was before. Even a year ago. Very different. » (Annie.1 L.131-136)

Une enseignante utilise quant à elle ses évaluations pour marquer des temps d'arrêt, de permettre aux élèves de réfléchir et d'exprimer les difficultés qu'ils éprouvent. Elle réalise qu'ils ne sont pas encore autonomes à ce niveau mais elle dénote au moins une évolution dans le bon sens.

L'objectivation, c'est également de pouvoir guider ses élèves dans l'appréciation des retombées du travail coopératif. Une enseignante estime que ses élèves ne le font pas naturellement, mais par la discussion elle les amène à reconnaître les points positifs pour eux et leurs pairs. Elle les fait verbaliser sur ce qu'ils ont appris, les compromis qu'ils ont dû faire pour pouvoir travailler avec leurs pairs. Elle se sent plus confiante par la suite lorsqu'il s'agit de rencontrer les parents et de justifier les évaluations qu'elle leur donne.

L'objectivation suite à l'évaluation permet de choisir si un projet se prête ou non à la coopération. Une enseignante admet que ses élèves n'apprennent pas mieux en mode coopératif mais qu'ils apprennent différemment. Elle a à cœur que ceux-ci développent des habiletés sociales et elle reconnaît qu'ils n'auront pas nécessairement d'occasions de développer des compétences à coopérer en dehors de sa classe. Elle est consciente du rôle qu'elle joue dans la vie de ses élèves, même si ces derniers ne sont pas toujours conscients des efforts qu'elle met en place pour les aider.

« Ils ne vont pas apprendre mieux, ils vont apprendre différemment. Je pense qu'ils n'apprennent pas nécessairement les mêmes choses. Ils développeraient peut-être moins leurs habiletés sociales s'ils travaillaient toujours seuls ou de façon individuelle. Ce qui n'est pas nécessairement le cas dans la réalité non plus, c'est assez rare qu'on va avoir à mener un projet de A à Z seul sans jamais consulter personne. » (Sophie.2 L.42-48)

4.1.3.4 Transfert

Une enseignante estime que le transfert des apprentissages réalisés dans un contexte coopératif de la salle de classe à l'extérieur ne semble pas s'effectuer. D'une session à l'autre même, les forces qu'elle pensait avoir aperçues chez les élèves semblent s'être évaporées d'une fois à l'autre. Elle a parfois l'impression de nager à contre-courant mais elle continue tout de même à vouloir travailler dans un contexte de classe coopératif.

« La publicité qu'ils ont faite sur l'Île (un pamphlet), on avait vu des publicités avant, on avait vu un paquet de publicités. On avait vu comment elles étaient montées, pourquoi (intérêt en lien avec les médias), ça avait rapport avec l'ouverture d'esprit et dire aussi : « et oui c'est vrai je fais ça pour ça ! ». Donc ils réalisaient ça en classe mais quand est venu le temps de l'appliquer, de dire : « ah oui c'est vrai il faudrait que je joue là-dessus pour arriver à faire mon projet... non, là ça ne fonctionnait plus. Ils sortent de la classe et là ça coupe. » (Nathalie.1 L.310-316)

Elle constate toutefois l'influence des leaders de sa classe, ils sont capables de mener une équipe et d'arriver à un résultat final encourageant malgré l'indifférence apparente de leurs pairs. Elle reconnaît donc l'influence de ces éléments positifs au sein de l'équipe et leur capacité de transfert dans des situations difficiles.

En lien avec les observations effectuées en salle de classe lors des évaluations de fin de cycle, deux enseignantes réfléchissent sur la présence d'un transfert entre les activités de coopération en salle de classe et l'utilisation de la coopération dans le contexte d'évaluation. Il semble que la coopération dans le contexte d'évaluation soit

utilisée dans un but égoïste, chacun va chercher auprès de ses pairs les informations dont il a besoin pour sa production individuelle.

« [...] it's kind of a selfish cooperation, you're in that group to get as much as you can for yourself, there is some of give and take, the more give in to the group, probably the more you're going to walk away with, that way I guess there is an element to it, but the end goal is to every body to produce something individually, instead of producing something together. » (Annie.2 L.11-15)

Pourtant, certains élèves reproduisent naturellement des attitudes développées en classe, ils se donnent des rôles ou en prennent un intuitivement afin que les discussions soient productives.

Une enseignante semble dire que les élèves doués pour la coopération au début de l'année seront les mêmes en fin d'année lors de l'évaluation finale. Sa collègue persiste pourtant à croire qu'elle a une certaine influence sur ses élèves même si ce n'est pas l'ensemble de la classe. Bien sûr certains élèves semblent plus doués naturellement pour la coopération, mais elle constate tout de même des améliorations notables chez certains élèves qui ne voulaient au départ rien savoir de la coopération.

« I like to think I'm having some kind of effect. I think in grade 7 and 8, or cycle 1. I think that there can be a regression, because socially their brain is so programmed at this state to socialize so I don't know if there is a lot of product coming out as much as there use to be in grade 6. [...] But I don't think it's hopeless. There is some evolution. » (Annie.2 L.244-252)

4.1.4 Adaptation à une situation nouvelle

Cette catégorie d'analyse a émergé lors de l'étude des transcriptions se rapportant à la gestion des apprentissages. Les enseignants éprouvent le besoin de faire des efforts supplémentaires pour s'adapter aux situations nouvelles qui surviennent dans la classe et l'école et qui dépassent le cadre strictement scolaire.

4.1.4.1 S'adapter à la classe

Une enseignante trouve cela difficile de s'adapter au nouveau programme de formation. Parfois elle n'arrive pas à séparer les compétences transversales et disciplinaires qui lui semblent identiques mais également les différentes compétences du programme d'anglais. Elle ne comprend pas comment il est possible d'évaluer la lecture et l'écriture et la communication de façon séparée.

*« You can't read without writing, you can't write without talking. » Annie.2
L.138-139*

Elle se sent déstabilisée et n'arrive pas à justifier parfaitement les critères utilisés pour définir si une compétence a été ou non développée chez un élève.

Une autre enseignante se demande si ça vaut le coup de passer autant de temps au développement de la coopération dans sa classe quand elle sait pertinemment que certains de ses élèves sont plus individualistes et vont sûrement se retrouver à faire plus tard un travail qui ne leur demandera pas d'interagir quotidiennement avec des collègues de travail.

*« Ça dépend des classes aussi, y'a des classes où ça peut très bien fonctionner le travail en coopération et y'a d'autres classes où les personnes sont plus individualistes. Et tu le sais que le travail qu'ils vont faire plus tard ça va peut-être être un travail de comptabilité où ils vont être assis derrière un bureau et ils n'auront pas nécessairement à rencontrer 4-5 personnes en même temps. »
(Natalie.1 L.471-476)*

Elle tente donc de s'adapter à la nature de chacun de ses groupes, dès le début de l'année, elle essaie de sonder les groupes afin de savoir s'ils sont enclins ou non à travailler en coopération. Elle définira les modalités suite aux résultats de ces sondages.

Elle reconnaît qu'elle est en adaptation, autant par rapport aux programmes que par rapport aux différents groupes et élèves qu'elle côtoie.

4.1.4.2 S'adapter à la société

L'école joue un double rôle auprès des élèves, les épauler et les mettre au défi. Une enseignante estime que l'école doit donc d'une part protéger les élèves dans leur développement personnel mais en même temps elle doit les préparer à des situations qui seront difficiles dans les milieux de travail où ils vont passer. Elle croit qu'ils devront être en mesure de performer. Elle est d'accord sur le fait qu'il faille faire attention à l'équilibre émotionnel des élèves, mais il est important également de ne pas avoir peur de brusquer l'élève, de le placer devant ses propres contradictions. Elle pense que les employeurs recherchent tout autant des gens capables de travailler en équipe, d'être des leaders, que des spécialistes dans des domaines bien précis.

« La pression c'est quand même bien, il faut pas... on a toujours peur de brusquer l'élève et en même temps il faut performer. C'est de trouver l'équilibre là dedans. Le pendule est en train d'aller du côté de faire attention à l'élève, émotionnellement. Est-ce qu'on peut faire ça oui, tout en respectant l'élève mais il faut performer. Quand tu vas travailler dans le monde, ton patron va te demander de produire telles choses. Il faut avoir cette stimulation là. L'équilibre en le respect émotionnel et en même temps la pression, la performance. En tant qu'enseignante, c'est super stimulant. » (Brigitte.2 L.313-320)

Un changement de province peut également apparaître comme un défi qui demande les ajustements nécessaires. Une enseignante a dû s'adapter à une situation nouvelle lorsqu'elle est arrivée au Québec après avoir enseigné pendant quelques années dans une autre province, où, selon elle, les conditions de travail étaient beaucoup plus favorables à son développement professionnel : des classes plus petites, un support efficace de professionnels de l'éducation, des élèves disciplinés et autonomes intéressés par leurs apprentissages scolaires. Elle a donc vite réalisé qu'elle ne pourrait pas aller

aussi loin dans les projets qu'elle pouvait le faire à l'époque, elle a donc dû s'adapter et choisir les interventions qu'elle jugeait plus pertinentes.

« Là-bas enseigner la coopération c'était beaucoup plus facile et j'ai adopté quelques trucs lorsque je suis revenu ici parce que c'était plus difficile, parce que les élèves ne faisaient pas toujours la tâche demandée, ils ne le faisaient pas toujours avec enthousiasme et motivation. Donc lorsque je suis revenue ici, j'ai dit OK : comment je vais faire pour enseigner la coopération. Donc les rôles étaient déjà définis, je leur ai écrit sur papier. Ensuite, la fiche d'observation avant c'était juste eux-autres qui le faisaient, je faisais pas la note en dessous. Lorsque je suis revenu ici j'ai dit non : moi je dois mettre la note aussi parce qu'ils sont pas assez responsables pour prendre en charge leurs apprentissages. » (Nathalie.1 L.370-379)

4.1.5 Synthèse de la catégorie 1 : Gestion des apprentissages

La gestion des apprentissages est au cœur du métier d'enseignant. La planification d'un projet en coopération semble être pour les enseignants une des parties les plus importantes du dit projet. Elle sera l'occasion de s'exprimer, de mettre en pratique leurs habiletés. La plupart des enseignants vont faire participer leurs élèves à la planification d'un projet plutôt que de leur fournir dès le début les objectifs et le plan d'action. Il va de soi que cette démarche demande plus de temps, mais il semble que les retombées positives soient ainsi plus importantes. Les activités de remue-méninge et de débat (entre autres) reviennent souvent à cette étape et permettent aux élèves d'aller chercher par eux-mêmes les connaissances antérieures qu'ils possèdent sur un thème particulier.

Un enseignant reconnaît que les manuels scolaires conçus dans l'esprit de la réforme sont un outil essentiel pour développer des projets coopératifs et s'assurer que les savoirs essentiels du programme soient effectivement abordés.

Les enseignants vont adapter leurs interventions au niveau d'autonomie démontré par leurs élèves. Ils peuvent ainsi s'effacer ou reprendre le contrôle de la situation si des équipes traînent ou se placent dans des situations conflictuelles.

Il semble se dessiner dans la plupart des classes un processus cyclique en trois temps du travail coopératif : la recherche d'informations, le traitement effectué en groupe coopératif et le retour au groupe-classe. Ce processus se répète donc plusieurs fois jusqu'à ce que tous les thèmes du projet aient été abordés.

La justesse et la rigueur de l'évaluation apparaissent souvent aux enseignants comme une tâche complexe. Ils se rendent compte qu'ils doivent pouvoir justifier leur jugement professionnel auprès des élèves et des parents. L'évaluation est plus perçue comme un outil permettant d'améliorer le travail en classe que comme le résultat final d'une situation déterminée. Les enseignants utilisent des grilles d'observation diverses afin de compiler des données qui leur permettront de poser un jugement. Un effort de triangulation est mis en place par les enseignants qui vont comparer leurs observations avec les auto-évaluations des élèves et des évaluations réalisées par les pairs.

Une enseignante remarque par contre que le transfert des apprentissages n'est pas toujours soutenu une fois la cloche sonnée. Elle se désole que le travail coopératif fait en classe et dont les élèves semblent relativement fiers est souvent déconstruit à l'extérieur soit par les pairs, soit par l'environnement familial.

Le nouveau programme de formation place les enseignants dans des situations inconfortables qui confrontent leurs conceptions personnelles de l'enseignement et de l'apprentissage. Ceux-ci doivent trouver des moyens de s'adapter à cette situation afin de trouver un sens à leurs actions. Les enseignants s'adaptent également aux classes souvent très différentes qu'ils sont appelés à côtoyer. Ils réalisent également que la société change et qu'elle attend du système d'éducation qu'il produise des personnes

aptes à performer, capables, entre autres, de travailler en équipe, capables de jouer des rôles de leaders dans leurs organisations.

4.2 Conception de la coopération en salle de classe

Rappelons que l'intérêt de cette recherche est de faire ressortir les stratégies de gestion des apprentissages mises en place par les enseignants pour favoriser la coopération chez les élèves. La coopération en classe donne lieu à des approches fort diverses autant au niveau théorique que pratique. Il apparaissait moins pertinent de savoir à quelle école de pensée se rattachait chaque enseignant, mais bien plus de comprendre de quelle façon certaines stratégies sont introduites dans un enseignement et quels questionnements émergent de ces mises en pratique.

4.2.1 Perceptions et positionnement face aux exigences associées à la coopération

La coopération en salle de classe est avant tout définie par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport et les enseignants se positionnent de près ou de loin par rapport à cette définition. Effectivement, le Ministère établit des exigences quant au développement de la compétence transversale de coopération en salle de classe. Les six enseignants qui ont participé à la recherche ont exprimé la façon dont ils perçoivent ces exigences et conséquemment comment ils se positionnent face à celles-ci. Ce positionnement apparaît comme une première étape dans l'articulation de stratégies de gestion des apprentissages. Les neuf exigences associées au développement de la compétence transversale de coopération en salle de classe s'établissent ainsi: a) engagement pour atteindre un objectif commun, b) établissement de règles de travail, c) partage des responsabilités, d) reconnaissance d'expertises complémentaires, e) respect et utilisation constructive des différences, f) répartition des ressources, g) gestion des conflits, h) soutien mutuel, i) concertation des actions. (Gouvernement du Québec, 2003)

4.2.1.1 Engagement pour atteindre un objectif commun

Pour les répondants, cette exigence est une priorité. Une enseignante explique que ses élèves vont définir les modalités d'engagement dans une approche de résolution de problème. L'objectif commun que se donnent les élèves peut varier selon le projet en cours, ce pourrait être par exemple de faire chacun sa juste part ou de construire ensemble des savoirs qui pourront être utilisés dans le développement d'un projet. Il semble donc important que cet engagement soit déterminé avant de débiter chaque projet.

Une autre enseignante remarque la tendance chez certains élèves à se détourner de cet engagement en cours de projet, d'ailleurs elle considère que cet engagement n'est possible qu'en présence de la troisième exigence qui est le partage des responsabilités. Ainsi les élèves conscients des responsabilités de chacun sont en mesure de s'engager dans l'atteinte d'un objectif commun.

L'objectif commun peut être déterminé par l'enseignant ou par les élèves. Selon le cas, l'engagement des élèves sera différent. Quand l'objectif est choisi par les élèves, cela implique que ceux-ci sont en mesure de savoir ce qu'ils espèrent atteindre une fois le projet réalisé, ceci apparaît comme une difficulté supplémentaire :

« Coming up with their common goal is more difficult than if the teacher assign it. Everybody has to know what they want at the end of the project. » (Teresa.1 L.38-39)

L'engagement semble être une condition à la mise en place d'un véritable travail coopératif:

« [...] l'engagement pour atteindre l'objectif commun est excessivement important, que le travail qu'on fait soit vraiment un travail du groupe et non pas de un seul et que les autres ont signé en bas du travail. » (Gaétan.1 L.78-80)

L'enseignant doit donc être en mesure de déterminer à chaque projet s'il définit l'objectif commun lui-même ou s'il est pertinent de faire participer les élèves à cette définition.

4.2.1.2 Établissement de règles de travail

L'établissement des règles de travail est souvent réalisé en début d'année et au début du cycle. En 2^{ème} année, les règles sont le plus souvent reconduites, les élèves ont déjà pris l'habitude de les utiliser, les enseignants observent la différence de comportement chez les élèves.

Une enseignante prend habituellement un bon mois pour mettre en place les règles, elle le fait de façon indirecte en animant des discussions sur le thème mais sans dire formellement aux élèves qu'ils sont en train de définir ces mêmes règles de travail pour le restant de l'année :

« Establishing working rules, that happens much more at the beginning of the year, they talk in their groups, I have etiquettes for students, it's up there, there's a poster and that all came from them, I showed them a page from a book that was etiquettes for teachers, so I said: we're not going to talk of rules here, but what's decent, what's good manners? » (Annie.1 L.42-46)

Un des répondants n'a jamais utilisé de règles formelles ni placé d'affiches sur les murs pour donner des rappels aux élèves. Pour lui, le respect est la règle de base de laquelle découlent toutes les autres. Au besoin, il anime des discussions sur le thème du respect, sur les implications en salle de classe, sur les changements que les élèves doivent mettre en place s'il devient nécessaire de restaurer le respect dans la classe.

Une enseignante a mis en place le fonctionnement TRIBES dans sa classe, il s'agit d'une approche fondée dans les années 70 (Gibbs, 2006) et qui tend à faire de la

classe un cercle communautaire. Cette communauté est régie par 4 grandes règles : l'écoute attentive, l'appréciation, le droit de passer et le respect mutuel. La mise en place de ces règles est donc décidée et menée conjointement par les élèves et l'enseignement :

« Establishing work rules, I use the TRIBES⁴ rules in my classroom: mutual respect, right to pass, listening to each other [...] every body is always required to do the work. I started the year with that, it's in community circle that we always do their work rules. » (Teresa.1 L.-42-45)

4.2.1.3 Partage des responsabilités

Le partage des responsabilités parmi les élèves de la classe apparaît intimement lié avec l'engagement pour atteindre un but commun. Il permet aux élèves et à l'enseignant de s'assurer que les activités d'apprentissage seront bien réparties et que la conduite d'un projet ne soit pas l'occasion d'une répartition inégale des tâches chez les élèves. Malgré cela, la réalité est souvent contraire aux intentions de départ. Cette tâche peut paraître difficile car il y aura toujours des élèves qui se plaindront d'en faire plus que les autres :

« Sharing responsibilities, that's a tough one, you have to be very careful of that cause some kids will always feel that they are doing more work than other persons. » (Annie.1 L53-54)

Une enseignante note également des situations d'inégalité à ce sujet dans ses propres classes. Certains élèves vont prendre d'emblée le fardeau de la tâche sur leurs épaules afin de s'assurer que le résultat du groupe sera concluant peu importe si certains élèves du groupe ne font rien. Elle remarque également que certains élèves plus performants ont tendance à travailler seuls et n'ont pas appris à déléguer des responsabilités. Il n'est donc pas rare de voir des élèves se placer en groupe avec eux ou

⁴ TRIBES TLC[®] : Tribes Learning Community. Il s'agit d'un programme qui entend créer un environnement scolaire positif dans le but de promouvoir une amélioration des comportements et des apprentissages des élèves.

plutôt à la remorque du groupe avec l'intention de ne pas faire trop d'efforts. Dans cette optique elle met en place des évaluations qui vont mettre en évidence l'effort individuel mis dans un travail coopératif, et non pas simplement une évaluation finale du résultat, afin de ne pas décourager les leaders et inciter les autres à s'activer s'ils ne veulent pas d'une évaluation qui mette en lumière leur inactivité.

Il apparaît important de modifier fréquemment le partage des responsabilités, de permettre des rotations afin que le partage soit plus équitable.

Ce partage doit parfois évoluer avec la mise en place d'un projet, des retours sur les responsabilités sont effectués, les élèves bénéficient donc d'observations et peuvent ajuster leurs comportements s'il y a lieu :

« At the beginning sometimes I assign the tasks to each student and then when you get more sophisticated they can share what each of them has as strengths, and they become responsible and often I try to have it so that the actual task itself isn't the important it's how they work together. So they evaluate how they work not necessarily what get produced. They know that. » (Teresa.1 L47-51)

Gaétan n'intervient pas trop dans le partage des responsabilités au sein des groupes d'élèves, il préfère y aller de façon plus intuitive et laisser les élèves faire leurs propres erreurs. S'ils se retrouvent dans des situations où les responsabilités sont mal réparties, ils devraient pouvoir s'en rendre compte et adapter leurs comportements à la prochaine occasion.

4.2.1.4 Reconnaissance d'expertises complémentaires

Afin de répondre à cette exigence de coopération, une enseignante a mis en place un projet visant à identifier les différences entre le monde développé et le monde en développement. Chaque élève a dû décider quelle tâche il effectuerait selon ses propres capacités. Cela impliquait donc pour elle d'organiser un moment d'identification et de

reconnaissance des différentes expertises des élèves. Il s'agit en fait de reconnaître chaque personne du groupe comme détenteur d'un talent particulier, cela semble être une activité génératrice d'estime de soi au sein de la classe.

« One of the things they had to do in their group of 3, is decide, based on each of their skills who was going to do which job, so somebody who was more talented with drawing was going to be responsible for that, they split it up so there is definitely talks about that in the group about who has which skill to offer. And then after group activities, they would have reflections where they would actually say to each other: this was really important that you did this for our group, it's a way to acknowledge it. » (Annie.1 L.61-67)

Cette reconnaissance peut également se produire dans le contexte d'un projet plus large ou qui s'étend sur une plus longue durée. Chaque élève n'est pas nécessairement conscient de ses propres forces, il doit pouvoir accomplir un travail afin de pouvoir réaliser qu'il possède certaines habiletés qu'il pourra investir dans le travail coopératif.

Annie estime que la reconnaissance d'expertises complémentaires est intimement liée à l'exigence du partage des responsabilités, si cette dernière s'effectue dans le respect des forces et des faiblesses des élèves.

4.2.1.5 Respect et utilisation constructive des différences

Ce thème semble encore une fois intimement lié au précédent. Une enseignante considère que les deux termes sont synonymes. La reconnaissance d'expertises complémentaires ne s'effectue que si les différences identifiées sont utilisées de façon constructive.

Les différences sont parfois des sources de conflit en salle de classe. L'enseignante doit donc souvent imposer le respect et prendre le contrôle de cette utilisation constructive car celle-ci ne s'effectue pas naturellement. Cela donne lieu à

une situation paradoxale puisque les élèves se retrouvent dans un développement hétéronome du respect et de l'utilisation constructive des différences. Cette enseignante estime donc que ses élèves ne sont pas rendus à ce stade de développement :

« Ça, il y a encore beaucoup de difficultés en secondaire 1. Dans un contexte de classe, souvent il faut que tu imposes le respect. Des fois, je les regarde aller, même s'ils travaillent en équipe pour le but commun, il faut vraiment insister : « t'as pas le droit de répondre, t'as pas le droit de lui parler de cette manière là, parce qu'il y en a qui se font naturellement tasser de côté, ça c'est difficile. » (Nathalie.1 L.98-103)

La règle TRIBES de l'appréciation semble liée à cette exigence de respect. Teresa insiste dans sa classe afin que les élèves reconnaissent de façon positive les différences des autres au lieu de les pointer de façon négative pour blesser ou humilier un élève du groupe. Comme cette dynamique n'est pas toujours facile à instaurer, elle organise souvent les groupes de travail afin d'éviter que certaines personnes se retrouvent ensemble. Pourtant il lui apparaît essentiel que ses élèves soient sensibilisés au respect des différences, elle fait souvent référence à cela lors des activités quotidiennes :

« Respecting differences and using them constructively that's really important. We have worked on an exercise of critical judgement, so recognizing differences and opinions and trying to be positive and use them instead of putting them down. Because of the TRIBES rules, there is no put down. It's all about listening to each other. » (Teresa.1 L57-61)

4.2.1.6 Répartition des ressources

La répartition des ressources est une exigence du programme à laquelle les enseignants s'identifient. Cela peut donner lieu à des activités de « remue-méninges » autant pour trouver les éléments de ressources à partager que pour établir les façons de répartir ces mêmes ressources :

« Sharing resources again, I always give a piece of paper, markers and they have to work among themselves, or one paper sometimes, to get all the information they can figure out how to share it. » (Teresa.1 L.71-73)

La répartition des ressources facilite le travail, au lieu de voir tous les élèves chercher les mêmes informations, chacun doit trouver des informations spécifiques qu'il apportera ensuite au groupe pour enrichir la discussion. Le temps est ainsi mieux utilisé si les élèves sont en mesure de profiter des informations des autres :

« [...] they were making this storyboard over there, they had to do their research, so they had a group of 5 students, and each student was responsible for researching, education, health-care, food, shelter, and something else in the developing world and they all came back together and report what they had learn to each other so they were sharing resources in that way, instead of each student responsible to find out everything, each student was responsible for one and then they share that information. » (Annie.1 L.71-77)

4.2.1.7 Soutien mutuel (entre les élèves)

Pour certains, le soutien mutuel est plus qu'une valeur importante que les élèves devraient mettre en application, c'est une culture scolaire qui doit se retrouver à tous les niveaux de l'organisation. C'est une philosophie partagée par tous les membres, du directeur au concierge en passant par les élèves :

« That's a culture I think, I don't have activities like that because our school is based on that, our classrooms are based on that, it's how we are with the kids. That's a philosophy [...]. People are nice to each other here, most of the time, and when they're not it's not really that bad. » (Annie.1 L91-93)

Il apparaît important d'informer les élèves sur l'utilité du soutien mutuel. Il s'agit d'amener les élèves vers cette compréhension, d'organiser la classe dans le but d'établir ce soutien. Ça ne va pas de soi, les élèves doivent apprendre à se soutenir entre eux.

Certaines réserves sont pourtant exprimées au sujet de l'importance du soutien mutuel en salle de classe. Dépendamment des groupes, on observe que ce soutien existe ou n'existe pas. Une enseignante n'essaie pas d'imposer cette philosophie à sa classe si elle ne sent pas que les élèves sont en mesure d'y accéder.

Nous avons donc examiné la façon dont les enseignants se positionnent par rapport aux exigences dictées par le ministère. Il est à noter que l'exigence *gestion des conflits* sera traitée au point 4.2.3 puisque les enseignants se sont largement exprimés à ce sujet et que la quantité d'information recueillie mérite la création d'une sous-catégorie à part entière. D'autre part, l'exigence « concertation des actions » n'a pas retenu l'attention des participants, elle ne faisait pas écho aux pratiques en place.

Atteindre un objectif commun, établir des règles de travail, partager des responsabilités, ces exigences du programme de formation concernant la coopération sont partagées par les enseignants. Ils reconnaissent leur importance dans le développement de la coopération en salle de classe. Certains enseignants considèrent tout de même que certaines exigences sont plus difficiles à respecter comme celle du respect et de l'utilisation constructive des différences. L'âge et la maturité des élèves pourraient expliquer cette situation.

Les enseignants se sont donc positionnés face à certains aspects du programme. La prochaine sous-catégorie explore les définitions que les enseignants donnent au concept de coopération.

4.2.2 Définitions du concept de coopération

Les enseignants ont été amenés à exprimer leur définition de la coopération en salle de classe. Les définitions se retrouvent sur un large spectre et mettent en

évidence des différences et des similitudes importantes. Ces définitions exprimées semblent illustrer différents profils d'enseignants ou différents styles d'enseignement.

4.2.2.1 Atteindre un but commun

Cette enseignante met l'accent sur la coopération comme une valeur qui permet aux élèves d'aller plus loin, ce n'est pas simplement de travailler ensemble, il s'agit d'atteindre un but commun.

« Pour moi la coopération c'est vraiment de s'aider mutuellement. Ce n'est pas de donner les réponses à l'autre, ce que beaucoup d'élèves pensent, ce n'est pas de copier sur l'autre, c'est vraiment de s'aider. Chacun a un rôle à jouer dans une équipe et il faut coopérer pour arriver à quelque chose. Il faut mettre nos connaissances en commun pour arriver à produire quelque chose de qualité. »
(Nathalie.2 L.4-8)

4.2.2.2 Un travail d'équipe

Cette enseignante met l'accent sur le fait qu'un équilibre fragile s'établit lors du travail coopératif et que les membres de l'équipe doivent protéger cet équilibre. Même si le concept de tâche complexe est ici évoqué, il est à noter qu'un parallèle est établi entre le travail coopératif et le travail d'équipe alors que certains enseignants rejettent ce parallèle.

« C'est du travail d'équipe (dans ma tête). Le nombre d'élèves par équipe peut varier, on peut donner des tâches plus complexes comme ils sont plus qu'un. Au niveau de l'entraide il y a un partage des connaissances, des savoirs. Chacun est essentiel à la tâche. S'il manque une personne il y a quelque chose qui ne fonctionne pas. Moi je le vois comme ça. » (Sophie.2 L. 6-12)

4.2.2.3 Faire des compromis

Cette enseignante estime que le travail en coopération implique une construction et une déconstruction de certaines valeurs, il y a donc des compromis à faire pour atteindre un objectif commun.

« La coopération c'est pour moi d'avoir un but commun avec quelques-uns et d'atteindre ce but commun et partagé par les personnes. Un grand apprentissage pour moi c'est que de coopérer ne veut pas nécessairement dire faire les choses à ta façon avec quelqu'un d'autre mais d'arriver à vraiment partager un but et peut-être délaissier une croyance ou accepter des choses avec lesquelles je n'étais pas d'accord. Mais puisque je veux arriver à un point commun avec l'autre, ça vaut beaucoup plus que d'arriver à mon point personnel. » (Brigitte.2 L.4-9)

4.2.2.4 L'interdépendance

Cette enseignante insiste sur la dimension d'interdépendance qui s'établit dans une situation de coopération. Elle fait la différence entre travail d'équipe et travail en coopération par le fait que le premier n'implique pas nécessairement que les élèves ont des rôles bien définis à jouer.

« My definition of true cooperation as opposed to just working in group is when every body has a distinct role, and each person is dependant on the other person to complete what it is they're trying to do. That interdependence... that is to me cooperation. » (Annie.2 L.4-7)

La coopération se résume à une atmosphère d'entraide pour tous les répondants. Il s'agit d'atteindre un but commun en unissant les énergies du groupe. Par contre, l'étendue de la coopération varie beaucoup, d'un travail d'équipe simple mis en place lors d'activités de manipulation de matériel à une relation complexe d'interdépendance où les élèves doivent utiliser les forces spécifiques de chacun des membres du groupe.

La mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages sera donc intimement lié à la définition du concept de coopération que se fait l'enseignant. Il se complexifiera selon le degré de complexité de leur propre définition.

Lorsque les enseignants définissent les tenants et les aboutissants de la coopération, le thème de la gestion des conflits apparaît comme central. Comme indiqué précédemment, le volume d'informations recueillies à ce sujet méritait la création d'une sous-catégorie d'analyse.

4.2.3. La gestion des conflits

La gestion des conflits est apparue comme une préoccupation majeure lors des entrevues effectuées avec les enseignants. Ce qui semblait de prime abord être une composante parmi d'autres du travail en coopération s'est avéré être plus problématique que prévu. Les conflits ne surviennent pas nécessairement dans toutes les classes. Un des répondants n'a pas l'habitude de forcer la composition des groupes de travail, les élèves se placent donc ensemble selon leurs affinités, il y a donc très peu de conflits qui surviennent dans sa classe. Une autre enseignante a plus tendance à transformer sa période de travail en période de discussion lorsque survient un conflit dans la classe, elle saisit l'occasion de faire verbaliser les élèves sur les origines du conflit, les enjeux et les façons de le régler.

4.2.3.1 L'influence de l'environnement

On note une nette différence dans les situations de gestion de conflits entre les deux écoles concernées par l'étude. L'école de Gaétan, Nathalie et Sophie obtient une cote de 9/10 selon l'indice de milieu socio-économique (IMSE) ce qui signifie que la proportion de mères sous-scolarisées et le nombre de parents inactifs sur le plan de l'emploi est très élevée. L'école obtient également une cote de 7/10 selon l'indice de

seuil de faible revenu (SFR). L'école est située en région. Les enseignants semblent parfois sans outil devant les situations conflictuelles qui surviennent en classe. Ils se sentent démunis dans l'ensemble.

De l'autre côté, l'école de Annie, Teresa et Brigitte obtient une cote de 2/10 selon l'indice ISME et 2/10 selon l'indice SFR. L'école se trouve en milieu urbain. La gestion des conflits n'apparaît pas ici comme un enjeu majeur dans leur enseignement.

Ces statistiques ne sont pas utilisées ici avec l'intention d'expliquer les raisons des situations conflictuelles vécues à l'école, il s'agit simplement de comprendre les différences observées entre deux communautés et deux milieux fort différents.

4.2.3.2 Le fonctionnement de la gestion des conflits.

Une des enseignantes de l'école qui obtient 9/10 selon l'indice IMSE explique les efforts qu'elle a mis en place pour rendre sa classe plus apte à résoudre les conflits qui surviennent. Elle a identifié certains leaders capables de trouver des solutions constructives aux problèmes, mais elle remarque que ces leaders sont parfois pointés du doigt pour avoir essayé de régler un conflit, de nouveaux conflits peuvent même survenir de pareilles situations. Elle doit donc intervenir très souvent :

« [...] il y en a qui ont de très grandes forces à gérer les conflits, il y en a qui sont capables à l'intérieur de leur groupe de gérer les conflits. Sauf que souvent ces personnes là vont être en conflit ! En essayant de régler un conflit, ils deviennent la source du problème » (Nathalie.1 L.232-234)

En début d'année, les règles de gestion de conflits sont souvent les mêmes pour tous ses groupes, mais elle réalise rapidement quels groupes sont assez autonomes à ce sujet. Elle ajustera donc ses exigences au fur et à mesure que l'année avance. Pour

certaines groupes, elle est obligée d'être très encadrante jusqu'à réduire la quantité de travail coopératif qui sera mis en place dans la classe :

« Je suis de plus en plus stricte aussi. On s'ajuste, on voit que ça, ça ne fonctionne pas et que des conflits éclatent. Dépendant des groupes pour les travaux d'équipe je n'ai pas nécessairement les mêmes règles. Il y a des groupes pour qui je n'ai pas besoin d'être très encadrante, ils travaillent et fonctionnent très bien. Pour d'autres groupes j'ai besoin d'être très encadrante, de donner des questions à répondre sinon ça part d'un côté puis de l'autre. Au début de l'année je ne connaissais pas les groupes, donc j'allais avec les mêmes règles pour tout le monde, puis on fait les ajustements au fur et à mesure. » (Nathalie.2 L.237-244)

Sophie exige quant à elle que ses groupes restent formés jusqu'à la fin d'un projet même si un conflit a éclaté au sein de l'équipe. Selon elle, ils doivent réaliser qu'ils ne peuvent pas se défilier devant les problèmes, ils doivent les régler et si ce n'est pas possible tout au moins reconnaître les personnes avec lesquelles le travail coopératif n'est pas possible. Elle décidera souvent de la formation des groupes afin d'éviter le plus possible les conflits majeurs. Par contre, elle note également que les problèmes d'absentéisme sont aussi source de conflits puisqu'ils viennent perturber ou retarder le travail des équipes.

Les enseignants n'ont pas toujours une façon structurée de gérer les conflits. Annie agit de façon intuitive, elle n'organise pas de session de discussion suite à un conflit afin que chaque partie puisse donner ses explications, démontrer les événements qui ont conduit à une impasse. Elle aura plus tendance à prendre les élèves à part dans le couloir et leur demander de trouver un terrain d'entente. Comme les conflits sont pour la plupart mineurs, elle laisse les élèves trouver leurs propres solutions.

« You two are having a problem, let's take it to the hallway, you need to speak to each other in a way that will work for you, instead of being aggressive and being loud, speak to each other, solve your problem and then come back to the classroom. » (Annie.1 L.81-84)

Teresa pense que la gestion des conflits est une des habiletés les plus importantes que les élèves puissent développer. Le conflit fait partie du travail en groupe. Les enseignants doivent attaquer cette réalité de front car les élèves devront tôt ou tard se positionner face aux conflits et développer des attitudes permettant de les solutionner :

« I think you have to attack, to deal with it, you don't like working with people that don't work well and that's part of group work. » (Teresa.1 L84-85)

4.2.3.3 Les limites de la gestion des conflits.

Certaines enseignantes ont plus de difficultés avec les conflits en classe. Comme les élèves manquent d'autonomie à ce niveau, elles ne peuvent s'aventurer à les laisser prendre les rênes d'un dossier aussi épineux. Il devient impératif de gérer les conflits car les élèves n'y arrivent pas :

« C'est moi qui gère les conflits parce qu'ils ne sont pas capables. Donc ce n'est pas très très fort la coopération, les équipes sont instables. D'une classe à l'autre continuellement ce n'est pas les mêmes. Il y a des problèmes parce qu'il va y avoir un conflit un moment donné qui n'est pas réglé [...] » (Sophie.1 L58-62)

Toujours dans le cas d'une enseignante qui enseigne dans l'école en milieu défavorisé, il semble que les habiletés que les élèves développent en situation de gestion des conflits ne sont pas nécessairement très durables. Lorsqu'elle fait appel à des suppléants pour la remplacer, elle sait que les chances que des conflits éclatent dans la classe sont plus grandes. Elle est également capable d'identifier certains élèves problématiques qui éclatent à n'importe quelle occasion, ce qui rend plus facile de détecter les signes avant-coureurs du déclenchement d'un conflit. Suite à un conflit et à une discussion pour essayer de le gérer, elle remarque que les élèves vont affirmer avoir compris les enjeux du problème, mais le font-ils pour s'en débarrasser ou parce qu'ils

ont vraiment compris, elle ne saurait le dire. Certains veulent se battre et malgré tous les efforts mis en place dans la classe, il n'est pas certain que cela a des effets sur les causes premières du problème.

La gestion des conflits interpelle donc les enseignants dans leurs pratiques, cela peut être l'occasion de reconnaître une limite et tenter de mettre en pratique de nouvelles stratégies, cela peut également être l'occasion d'un recul lorsque l'enseignant estime que la nature des conflits dépasse ses capacités à gérer sa classe.

Dans la perspective de la question de recherche, on constate que la gestion de conflits joue un rôle majeur dans la mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages. Les enseignants sont confrontés à un choix, soit ils sont proactifs et mettent en place des mécanismes pour aider les élèves à gérer leurs conflits soit ils réagissent selon les situations qui éclatent dans la classe.

Poser la question de l'importance de la gestion des conflits c'est également poser la question de la définition des rôles dans l'équipe. Effectivement, on constate que certains conflits peuvent prendre naissance au sein de l'équipe lorsque les rôles ne sont pas définis adéquatement. Toutefois la définition des rôles dans l'équipe n'est pas uniquement assujettie au problème de la gestion des conflits.

4.2.4 Définir les rôles dans l'équipe

La définition des rôles dans l'équipe est un point central dans l'établissement du travail coopératif en salle de classe. Elle détermine en grande partie le type et la durée du travail entrepris par les élèves.

4.2.4.1 Attribution et changement de rôles

Pour certains enseignants, il importe le plus souvent de décider de la composition des groupes pour éviter que ce soit des regroupements d'amis plus intéressés à discuter de leur fin de semaine. Nathalie laisse pourtant aux élèves le choix du rôle qu'ils vont jouer à condition que ceux-ci expérimentent chacun d'eux. Habituellement, il y a quatre rôles majeurs : soit, le gardien du temps, le leader, le secrétaire et le reporter :

« L'esprit de collaboration, quand ils sont avec leurs amis il y en a pas de problèmes. C'est mieux de faire les équipes sinon c'est trop le fun. » (Nathalie.1 L.207-208)

Les rôles des élèves peuvent également varier selon l'ampleur du projet. Pour une des enseignantes, ils doivent tout de même changer fréquemment. Elle utilise souvent l'alternance entre des groupes de base, et des groupes d'experts, ainsi les élèves développent un projet avec leur groupe de base, les membres experts de chaque groupe de base vont se rencontrer pour avancer certains sujets spécifiques et revenir par la suite dans leur groupe de base pour enrichir la réflexion. Cela facilite grandement le déroulement de tâches complexes :

« [...] we made I-movies in the I-books (apple) in which each person in a group had a role to play, the director, the editor (who worked with computer), the camera person and then the script writer (the person who made the story board and the plan). So everybody had a role, every body had his own responsibility and then they were collective responsibility and then they build this project together [...].The roles change and the people change. They're never in the same group. For this project with the storyboards, they had groups of five to do the research and then they were all scrambled up again into groups of three to do the storyboard. So the people from the group of three were ideally from a different group of 5. So they all had slightly different informations from their group and then they came together for the complex task. Definitely scrambled.» (Annie.1 L.12-15 et 276-281)

Un des enseignants n'insiste pas trop sur l'attribution des rôles, il insiste simplement que le travail soit séparé équitablement afin d'éviter que certains élèves soient à la remorque des autres.

4.2.4.2 Les règles de fonctionnement

Pour certains enseignants, le processus de travail coopératif est aussi important, sinon plus, que le résultat final à la fin du projet; d'où l'importance de la responsabilité individuelle des élèves dans leur travail mais également de la responsabilité collective du groupe qui doit soutenir ses membres et veiller au développement du projet.

Une enseignante forme des groupes de deux élèves, de quatre élèves ou regroupe toute la classe selon la tâche à accomplir. Les élèves connaissent l'utilité du regroupement selon le type de tâche exigée.

Un autre commence l'année avec des groupes de deux élèves et lorsqu'il sent que ces élèves sont plus à l'aise (vers le mois de décembre) qu'ils se connaissent mieux, il forme des groupes de 4 élèves :

« Au début de l'année on a commencé à travailler en équipe de 2. D'abord les élèves de secondaire 1 nous viennent de toutes sortes d'écoles et ne se connaissent pas. Et le temps de se connaître pour pas qu'il y ait trop de pertes de temps, ils s'assoient avec qui ils voulaient et ils travaillaient 2 par 2. À partir de décembre, j'ai commencé à former des équipes de 4, parce que les défis étaient plus considérables. » (Gaétan.1 L.16-21)

Il n'est pas rare que le début de l'année soit consacré à préciser les différents rôles avec les élèves. Une enseignante revient fréquemment en cours d'année sur les règles de fonctionnement surtout si elle remarque que l'atmosphère de travail s'est

détériorée. Elle laisse également savoir aux élèves que les règles peuvent se durcir si les conditions de travail ne sont pas respectées. Ils ont donc le privilège de travailler en coopération mais ils doivent le mériter. Il arrive qu'elle doive jouer le rôle d'un élève, le gardien du temps par exemple, si celui-ci ne le fait pas correctement afin que la dynamique de travail ne soit pas tout simplement arrêtée :

« Je risque de les modifier (les règles) au cours du travail dépendant de ce que j'observe. Si par exemple durant un travail je vois que ça fonctionne bien, je n'ai pas besoin d'intervenir, ça va aller. Si je vois que j'ai besoin d'assurer un suivi plus serré et de faire venir chaque groupe individuellement et de venir me résumer donc les règles vont s'adapter dépendant de la condition du groupe, du fonctionnement du groupe. Donc les règles de travail, il y en a des règles précises au début, mais qui peuvent changer durant le projet et ça ils le savent aussi. » (Nathalie.1 L.55-61)

Les règles TRIBES sont encore une fois évoquées en référence aux règles de fonctionnement en groupe, effectivement si l'on veut que chaque élève puisse jouer son rôle au sein de l'équipe en apportant l'information qu'il a trouvée, les autres doivent lui laisser la place nécessaire pour s'exprimer. Les élèves doivent réaliser ce qu'ils apportent et ce qu'ils retirent du groupe.

4.2.4.3 L'évaluation par les pairs

L'évaluation par les pairs semble être une stratégie largement utilisée pour s'assurer du bon fonctionnement des rôles de chacun des élèves dans l'équipe. Une enseignante fait comprendre à ses élèves qu'un de leurs rôles est d'évaluer leurs pairs pendant l'élaboration d'un projet et à la phase finale de celui-ci. Elle entend que ceux-ci établissent une évaluation juste de leurs pairs :

« They reflect on how their team mates helped them, how they contributed to the group and how they work as a whole. » (Annie.1 L.210-212)

Cette évaluation est perçue par certains enseignants comme un apprentissage de l'autonomie. Si certains essaient de fausser les évaluations, ils doivent ensuite en rendre compte, ainsi il semblerait que les élèves tendent à moins se protéger mutuellement mais à plus rendre compte de la réelle dynamique de travail au sein du groupe coopératif.

«[...] il y a toujours une partie d'évaluation où ils doivent se faire évaluer par les pairs et ça a beaucoup d'impact. À ce moment là, souvent les élèves ne se gênent pas, ça arrive des fois qu'ils essaient de protéger quelqu'un, mais quand ils se rendent compte après un deuxième travail, qu'ils ont protégé quelqu'un, puis que c'est eux-autres finalement qui subissent les conséquences, ils se trouvent à avoir la même note qu'eux-autres. » (Gaétan.2 L.15-19)

L'évaluation par les pairs donne énormément de renseignements aux élèves mais aux enseignants également :

« [...] chaque personne de l'équipe doit remplir une feuille (avec leur nom) où ils vont donner une note à chacun des membres de l'équipe : quelle quantité de travail, quelle quantité d'efforts, quelle quantité d'idées, la personne a-t-elle écouté les idées des autres, ça me permet d'évaluer la quantité qui a été mis par chacun. J'ai tous ces renseignements là [...] » (Nathalie.1 L.143-146)

L'évaluation par les pairs permet aux élèves de mieux connaître leurs propres styles d'apprentissage en ayant la possibilité de discuter de la façon dont le groupe travaille, des améliorations constatées et des progrès qu'il reste à accomplir. Certains élèves sont même en mesure de constater qu'ils sont plus à l'aise dans un rôle particulier :

« They have to give a letter after each project discussing how did the group work, have they improved, how they're going to improve next time. Now it's an easy task to do. It's helpful cause they really can pinpoint exactly where the shrinks are. And students will now say I like to take over and be the boss, I need to let someone else do it. So it's also good to review just before you enter group work. » (Teresa.1 L.187-191)

Aider les élèves à définir leurs rôles au sein de l'équipe apparaît comme une stratégie de gestion importante. Il s'agit de les accompagner dans la compréhension de l'attribution et du changement de rôles, dans le respect de règles spécifiques au travail coopératif et dans l'évaluation de leurs pairs.

Pour les enseignants, mettre en œuvre des stratégies de gestion des apprentissages, c'est également d'outiller les élèves dans l'acquisition de leurs propres stratégies. Les élèves doivent composer avec les exigences de la coopération et s'adapter aux situations nouvelles que cela implique.

4.2.5 Les stratégies des élèves

Les enseignants identifient une série de stratégies que leurs élèves mettent en place afin de s'assurer que le travail coopératif s'organise efficacement et qu'ils atteignent les résultats attendus.

4.2.5.1 L'adaptation

Les évaluations par les pairs permettent aux élèves de se positionner et d'adapter leurs comportements en conséquence. Ils sont plus en mesure de savoir dans quelles situations ils doivent se contrôler, de quelle façon ils peuvent tirer profit de leurs habiletés ainsi que de celle de leurs pairs. Ils ne sont pas toujours conscients de s'adapter

à des situations nouvelles, pourtant lors des sessions de discussion, en échangeant des idées et en acceptant les critiques des autres, ils en viennent à parfois modifier leurs comportements pour le développement du groupe.

Une enseignante réalise que les élèves sont en mesure de reconnaître leurs forces et leurs faiblesses. Cela peut même être très profitable si un élève utilise les forces d'un autre pour combler ses propres faiblesses tant que cela est fait dans un esprit de coopération et de façon consciente et délibérée :

« Habituellement ce sont les élèves qui sont plus sérieux qui sont plus motivés et qui sont plus compétents. Ils vont prendre le contrôle de l'équipe et eux autres ils veulent avoir des résultats. Certains élèves plus faibles vont profiter de cet effet là, maintenant le problème qu'il faut gérer c'est qu'il ne faut pas que l'élève se mette avec pour copier. » (Nathalie.2 L.228-232)

Une autre enseignante permet aux élèves de dresser une liste des personnes avec lesquelles ils veulent ou ne veulent pas travailler, ils doivent justifier leurs affirmations et si elle sent que cela a été fait avec respect, elle accepte les groupes coopératifs en prenant en compte ces conditions. Ils ne sont donc pas en mesure de travailler de façon autonome avec des élèves ayant des styles d'apprentissage différents mais sont tout de même capables d'exprimer cet état de fait et travailler à partir de ça.

4.2.5.2 L'établissement des moyens et des buts

Les enseignants remarquent que la plupart de leurs élèves sont rapidement en mesure, à partir des évaluations, de se donner des buts précis de travail pour réorienter un projet en cours de développement. Ces buts doivent être spécifiques, mesurables, reliés à des actions concrètes et réalisables selon un échéancier défini :

« [...] so now that you know what you can do, what you did well, what were the challenges for you, to set yourself a goal for the next cooperative activity, we've done that in class. We talk about how to write a goal, they're called smart goals: specific, measurable, action, realistic in a time frame, so they're really good at writing goals. » (Annie.1 L.234-238)

Une enseignante reconnaît sa propre difficulté à définir des buts et remarque que ses élèves ont également de la difficulté à effectuer cette tâche. Si le travail n'est pas clairement défini à l'avance, les élèves ont également de la difficulté à avoir une vue d'ensemble du projet.

Une autre enseignante de son côté se rend compte que ses élèves se définissent rapidement des buts s'ils se rendent compte que la tâche à effectuer sera moins longue si la coopération est bien planifiée. Les élèves sont centrés sur leurs considérations égoïstes, mais ça semble fonctionner, ils ont l'impression de prendre un raccourci mais développent des aptitudes à la coopération non-négligeables. Une fois qu'ils savent dans quelle direction ils s'en vont, ils arrivent à dresser une liste des moyens qu'ils doivent réunir pour parvenir à leur objectif. Cela semble valorisant pour ses élèves de travailler en coopération, la lourdeur de la tâche semble diminuée, ils ont l'impression d'être plus en contrôle de leurs apprentissages ou du moins du temps passé en salle de classe.

« Ils se rendent compte que quand ils réalisent un travail avec d'autres, la tâche est beaucoup moins lourde et effectivement si moi je donne un travail et que je demande qu'ils soient quatre pour une tâche complexe, c'est mieux. » (Sophie.1 L.201-204)

Au cours des rencontres avec les enseignants qui ont participé à la recherche, ceux-ci ont exprimé leurs difficultés dans le développement de la coopération. Ces limites sont celles vécues dans leur milieu de travail, ils ne généralisent pas leur expérience à l'ensemble du milieu scolaire.

4.2.6. Les limites au développement de la coopération

Les enseignants identifient certaines limites au développement de la coopération en salle de classe. Ils ne les présentent pas comme des limites absolues ou insurmontables, mais plutôt comme des obstacles circonstanciels qui freinent le développement de la coopération. D'ailleurs les enseignants qui ont exprimé des critiques font remarquer qu'ils ont déjà vécu des expériences de coopération positives et que les situations négatives ne sont pas nécessairement permanentes.

4.2.6.1 Le manque d'autonomie et de maturité des élèves

Les enseignants remarquent que les élèves du 1^{er} cycle ont encore de la difficulté à ce stade à mesurer les défis et les enjeux du travail coopératif de façon autonome, ils n'arrivent pas à voir ça à long terme ou de façon plus globale.

Pour une enseignante, la limite se trouve au niveau du concept d'interaction avec une ouverture d'esprit. Les élèves du 1^{er} cycle souhaitent avant tout être comme tout le monde, se fondre dans la masse. Ils n'auront pas tendance à exprimer ni à accepter l'ouverture d'esprit, l'ouverture à la différence.

Une autre enseignante réalise que ses élèves ne sont pas en mesure d'évaluer quel type de coopération se prête à une tâche particulière ou si la coopération n'est parfois pas la meilleure méthode pour certains aspects du travail en classe. En fait, ses élèves seraient en coopération en permanence, parce qu'ils ont alors l'occasion d'échanger et d'être dans un processus plus actif. Elle doit donc mettre certaines limites et justifier les périodes de travail individuel ou l'enseignement magistral :

« Si on dit : quel type de coopération se prête à la tâche? C'est nous qui devons leur inculquer présentement parce qu'ils n'ont pas la nuance. Ils ne vont pas se

poser la question : « comment qu'on fonctionne ? » Ils vont dire : bon ok c'est ça qu'il faut faire bon ben on va s'en tenir à ça !» (Nathalie.1 L.189-190)

Elle considère que les élèves du 1^{er} cycle ont encore une mentalité d'élèves du primaire qui perçoivent les contraintes comme des punitions.

À côté du manque d'autonomie ou de maturité, elle estime également que certains élèves considèrent le travail coopératif comme une perte de temps, ils veulent travailler seuls et ne retirent aucun plaisir du travail de groupe. Elle permet donc certains accommodements pour ce genre d'élèves.

Pourtant elle remarque aussi que certains élèves arrivent à se faufiler, à éviter certains rôles au sein de l'équipe parce qu'ils ne se sentent pas à l'aise malgré le fait qu'ils sont supposés faire l'expérience des différents rôles.

4.2.6.2 L'influence de l'environnement familial et social

L'environnement familial et social est parfois la cause des difficultés d'apprentissage rencontrées dans la salle de classe. Celles-ci semblent parfois être des freins au développement de la coopération en salle de classe. Une enseignante se souvient d'une classe où la moitié de ses élèves étaient aux prises avec des difficultés d'apprentissage. Dans ces conditions, la coopération devient plus difficile à mettre en place. Elle se demandait si elle devait baisser le niveau au risque de mettre de côté les élèves qui fonctionnaient normalement.

La culture familiale semble y être pour beaucoup dans les habiletés coopératives des élèves. Les jeunes sont-ils habitués à discuter d'enjeux importants au sein de la famille? Sont-ils valorisés par leurs parents? Les incite-on à échanger leurs points de vue, leurs difficultés?

«[...] tu te rends compte au niveau de la culture familiale si à la maison on est habitué de discuter ou pas. Il faut permettre à tout le monde de vivre ça car ils s'apportent des idées et c'est important, ils construisent des idées. » (Gaétan.2 L.178-181)

Nathalie est plus catégorique. Pour elle, un véritable travail de déconstruction se produit lorsque les élèves quittent sa classe. Un élève lui confiait que ses parents trouvaient son cours inutile, pourquoi donc se forcerait-il avec un tel discours parental? Comment espérer dans cette condition que le jeune interagisse avec ouverture d'esprit, qu'il se prête au travail coopératif avec entrain?

Sa collègue se retrouve également avec des élèves en grande difficulté parce que les parents exigent qu'ils continuent au niveau régulier malgré le fait qu'ils ne reçoivent pas les mesures d'aide nécessaires. Ils n'ont donc pas les aptitudes nécessaires pour coopérer, ça dégénère rapidement, ça devient un jeu. Elle est donc obligée de revenir à un enseignement plus traditionnel.

Elle critique également le fait que les élèves fonctionnent beaucoup aux bonbons, comme si les techniques béhavioristes du primaire avaient laissé des traces permanentes. Elle est donc obligée d'utiliser les mêmes techniques de récompense sinon rien ne se fait dans sa salle de classe. La motivation est donc parfois difficile à trouver autant pour elle que pour ses élèves.

«[...] ils sont au régulier parce que les parents veulent les avoir au régulier. Souvent c'est l'élève qui ne veut pas avoir d'aide. Il est ailleurs, il n'est pas « groundé » sur ses études. Ça c'est difficile, je ne peux pas faire grand chose, je fais de la gestion disciplinaire. » (Sophie.2 L.256-260)

4.2.7 Synthèse de la catégorie 2 : Conception de la coopération en salle de classe

Les enseignants qui ont participé à la présente recherche ont exprimé leurs perceptions face aux exigences associées au développement de la coopération (définies

par le MELS dans le programme de formation de l'école québécoise, 2003) et se sont positionnés par rapport à celles-ci. Le tableau 4.2 rappelle la liste des exigences.

Tableau 4.2
Exigences du MELS (Gouvernement du Québec, 2003)

<p>Exigences associées au développement de la compétence transversale de coopération :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) engagement pour atteindre un objectif commun b) établissement de règles de travail c) partage des responsabilités d) reconnaissance d'expertises complémentaires e) respect et utilisation constructive des différences f) répartition des ressources g) gestion des conflits h) soutien mutuel i) concertation des actions

L'exigence **a** est partagée par l'ensemble des enseignants, c'est une priorité, elle va déterminer la qualité du travail coopératif mis en œuvre dans la classe. L'exigence **b** montre un portrait plus varié alors que différentes règles de travail sont mises en place à différents moments de l'année scolaire et que la souplesse de ces règles varie selon l'enseignant. L'exigence **c** demande aux enseignants une grande rigueur afin que le partage soit équitable, il apparaît important que ce partage évolue avec le développement d'un projet éducatif. L'exigence **d** apparaît comme un élément motivant pour les élèves qui doivent se responsabiliser. Ceux-ci profitent également de l'estime de leurs pairs pour les habiletés qu'ils mettent au service du groupe de travail. L'exigence **e** est difficile à respecter au 1^{er} cycle du secondaire, les élèves ne semblent pas avoir la maturité nécessaire pour aborder le thème des différences. L'exigence **f** renvoie directement aux modalités du travail coopératif, il s'agit d'une continuation de

l'exigence c en cela qu'une fois les responsabilités partagées, les ressources doivent être réparties selon la même logique identifiée par la finalité du projet. L'exigence g montre des différences marquées entre les deux écoles ciblées pour la présente recherche, l'environnement social et familial apparaît comme un facteur déterminant dans la capacité à gérer des conflits. Conséquemment, l'exigence h provoque des réactions différentes chez les enseignants de deux écoles concernées. Finalement l'exigence i n'a pas fait l'objet de commentaires.

Les enseignants ont fourni une définition spontanée de l'idée qu'ils se font de la coopération en salle de classe. La coopération est liée pour eux à la mise en place de tâches complexes dans des projets éducatifs. L'importance des rôles que jouent les élèves au sein d'une équipe est primordiale, ils sont dans une situation d'interdépendance positive, ils s'influencent et se soutiennent mutuellement pour atteindre un objectif commun.

Les deux écoles qui ont participé à la recherche ont des cotes bien différentes selon les indices de défavorisation fournis par le ministère. Il semble que cette influence familiale et sociale se retrouve dans la classe et pose un défi à l'enseignant qui doit composer avec les réactions parfois brutales des élèves dans le cas de l'école en milieu défavorisé. Les enseignants tentent toutefois d'outiller leurs élèves dans la gestion des conflits, ils profitent entre autres de la présence de leaders positifs en classe pour servir de médiateur dans des conflits qui peuvent survenir dans les groupes de travail. L'école en milieu favorisé n'est pas exempte de conflits, toutefois leur fréquence et leur intensité sont de plus faible envergure.

La détermination des rôles dans l'équipe est le résultat d'un long processus. Effectivement, les élèves doivent pouvoir faire l'expérience concrète des différents rôles afin d'en comprendre l'utilité mais également afin de trouver ceux qui correspondent mieux à leur personnalité ou à leurs forces intrinsèques. Le bon usage des rôles dans

l'équipe apparaît également comme un régulateur du climat de classe. En plus de contribuer au travail coopératif du groupe en prenant son rôle au sérieux, l'élève doit également évaluer son propre fonctionnement et celui de ses pairs.

La plupart des stratégies que les enseignants ont pu identifier chez leurs élèves se retrouvent dans la catégorie des stratégies d'adaptation. Les élèves sont habituellement en mesure d'identifier leurs forces et leurs faiblesses et celles de leurs pairs. Ils en arrivent à réguler leurs comportements dans les situations problématiques mais pas nécessairement de façon consciente, du moins au 1^{er} cycle du secondaire. Il semble que lorsqu'un projet a été bien planifié et que les élèves sont au courant des tenants et aboutissants, ils sont en mesure de définir des moyens d'action pour atteindre les buts qu'ils se sont donnés.

Les enseignants remarquent que les élèves du 1^{er} cycle manquent souvent de maturité et d'autonomie ce qui vient freiner le développement de la coopération en salle de classe. De plus, certains élèves ne trouvent pas nécessairement d'utilité à la coopération ou la trouvent contre-nature. Ils ne sont pas toujours enclins à faire les compromis demandés afin de travailler en coopération. Comme nous l'avons mentionné au sujet de la gestion des conflits, l'influence de l'environnement familial et social pose de sérieuses limites. Les difficultés d'apprentissage des élèves semblent également nuire au développement de projets dans la classe, puisqu'il s'agit d'une difficulté supplémentaire qui s'ajoute aux problèmes qu'ils éprouvent déjà. Dans certains groupes, les enseignants estiment que la coopération est tout simplement impossible.

4.3 Pratiques développées dans un programme axé sur les compétences et la transversalité

La présente recherche s'intéresse à la coopération en classe au secondaire et à la façon dont les enseignants développent leur enseignement dans ce contexte. Force est de

constater que le concept de coopération est défini de façon précise dans le programme de formation de l'école québécoise. En cela cette conception repose sur les mêmes postulats de base qui sont l'éducation par compétences et la transversalité. Nous avons constaté dans le chapitre II (cadre conceptuel), que les termes « compétence » et « transversalité » revêtent des sens différents selon les différentes écoles de pensée.

La position épistémologique de cette recherche nous oriente vers la compréhension du sens que les acteurs donnent à leur pratique et modestement tente d'en expliquer sa construction dans une perspective de changement de paradigme.

4.3.1 Définitions du concept de compétence

Les enseignants ont été invités à définir librement le concept de compétence. Leurs réponses sont ici retranscrites telles quelles afin d'illustrer les différentes positions qu'ils adoptent.

4.3.1.1 Une capacité de transfert

Nathalie (enseignante d'anglais langue seconde) fait ressortir l'aspect transversal du concept de compétence, comme d'une capacité transférable d'une matière à l'autre. Elle insiste également sur la dimension métacognitive de la compétence, l'individu compétent se questionne sur sa compétence, évalue continuellement sa démarche.

« Arriver à ce que l'élève sente qu'il est capable de faire quelque chose, qu'il est capable de l'appliquer. Quand tu es compétent dans quelque chose ça veut dire que tu es capable de transférer ça à n'importe quelle matière ! Idéalement, être compétent en anglais, dans la compétence « interacting in English », ça veut dire que le prof d'histoire pourrait te donner un texte en anglais et étant donné que tu es capable d'interagir en anglais, tu serais capable de faire ta production en

anglais. Être compétent c'est être capable de savoir qu'est-ce que je suis capable de faire. Est-ce que je suis capable de le faire très bien, est-ce que je le maîtrise ou si je ne le maîtrise pas? » (Nathalie.2 L.108-116)

4.3.1.2 Une source de motivation

Sophie enseigne les sciences et les mathématiques. Elle dénote que l'approche par compétence motive les élèves en ce sens qu'on leur offre la latitude nécessaire pour progresser. Ceux-ci ne sont plus confinés à l'échec ou au succès mais se développent maintenant tout au long de leur parcours scolaire. Selon elle, connaissance et compétence se complètent, le premier est fini tandis que le second est en évolution.

« Une compétence c'est une habileté à faire quelque chose. Être capable de... C'est beaucoup plus large qu'une connaissance, une connaissance c'est très pointu, une compétence ce n'est jamais atteint à la perfection, c'est toujours en développement, tu peux toujours l'améliorer, aller plus loin. Une connaissance, une fois que tu la sais, tu la sais. Je crois que c'est plus motivant de travailler par compétences. Pour nous autres aussi, pour les enseignants, pas juste pour l'élève. » (Sophie.2 L.143-149)

4.3.1.3 S'adapter à une situation nouvelle

Cette enseignante d'anglais (langue d'enseignement) reconnaît le défi que pose l'arrivée du concept de compétence dans le monde de l'éducation. Cela demande aux élèves d'utiliser les ressources nécessaires dans des situations nouvelles, cela implique un effort et une recherche supplémentaires. La compétence est ici définie comme une capacité dans un contexte où l'élève développe sa propre autonomie plutôt que de recevoir de l'extérieur une démarche à suivre.

« Competency is when you are able to work with a new situation, you get and use the resources that are available to you, do it independently but in the end you're able to accomplish something. So competency simply is being able to do, to act.

And you're doing this in a more difficult way doing it independently and you're doing it by using resources. » (Annie.2 L.66-72)

4.3.1.3 Utiliser les savoirs

Brigitte enseigne le français (langue seconde). Pour elle, le développement d'une compétence implique nécessairement l'acquisition de connaissances. Ici s'esquisse l'idée d'un choix, celui d'utiliser ou non l'information apprise avec l'intention de changer sa propre vie et sa façon d'apprendre. Elle associe le concept de compétence à l'acquisition de différents savoirs. Elle identifie donc certaines contraintes au développement d'une compétence : un savoir plus théorique, de nature déclarative, certaines attitudes propres à la personne compétente et enfin des capacités à utiliser ces savoirs dans une action réelle et concrète.

« Tout le monde a une définition du mot compétence. Une compétence c'est un tout, savoir, savoir-être, savoir-agir. On ne peut pas savoir faire si on a pas de savoirs (les connaissances, le contenu). Quand on reçoit l'information, le contenu, qu'est-ce qu'on fait avec, on le garde pour nous et on l'écrit sur un examen? Ou on peut l'appliquer dans des situations qui sont concrètes dans la vie de tous les jours, pour nous aider à mieux apprendre. » (Brigitte.2 L.91-97)

Les définitions personnelles des enseignants du concept de compétence expriment bien la pluralité des significations existantes. Le programme de formation instaure également le concept de transversalité, ce qui n'est pas sans ouvrir encore plus le sens du concept de compétence et les ajustements nécessaires pour mettre en œuvre des stratégies de gestion des apprentissages dans un tel contexte.

4.3.2 Critique et appropriation du concept de transversalité

L'exigence de la transversalité dans le programme de formation de l'école québécoise implique des changements dans la façon dont les intervenants adaptent leur enseignement. Un des objectifs du programme était de favoriser le développement de la

collégialité à l'école, de permettre de construire des ponts entre les enseignants et construire un tout cohérent et porteur de sens pour les élèves. Dans la réalité scolaire, le concept de transversalité pose plusieurs défis de compréhension et d'organisation. Plusieurs enseignants ont déjà relégué cette transversalité aux tablettes, à voir l'appui grandissant aux organisations qui visent à stopper la réforme. Pourtant il peut également s'agir d'une occasion de permettre un dialogue entre professionnels, en leur permettant de s'interroger sur les apprentissages de leurs élèves qui dépassent le cadre traditionnel de la discipline enseignée.

4.3.2.1 Le besoin de simplifier

Les enseignants qui ont participé à cette recherche avaient une perception plutôt positive des compétences transversales. Aucun n'a donc exprimé l'opinion selon laquelle il serait nécessaire de retirer cet élément du programme. Certains ont pourtant relevé certaines contraintes et/ou contradictions quant à leur implantation en salle de classe.

Lors des entrevues, Gaétan est sur le point de prendre sa retraite, c'est sa dernière année. Il croit à la réforme, il a salué son arrivée dans son école, il trouve par contre que le jargon des compétences transversales est difficile à comprendre et qu'il porte à confusion. Ce n'est pas facile à utiliser selon lui. Il trouve qu'on aurait dû s'arrêter aux composantes des compétences transversales, les sous-composantes lui donnent du fil à retordre, il a de la difficulté à se positionner par rapport à ces postulats, finalement il les évitera pour se concentrer sur la matière qu'il doit enseigner. Pour lui, cela ressemble à un carcan qui l'empêche d'agir, il agit donc plus d'après ce qu'il connaît de la coopération que d'après ce que le programme en dit. Après 30 années d'enseignement, l'expérience apparaît plus utile que le programme et quand une situation se prête difficilement à la coopération parce que le groupe n'est pas attentif, il décide simplement de supprimer l'activité de coopération et transforme la tâche en période de travail individuel.

« [...] je me suis dit que j'irai plus avec mon intuition. [...] je vais me servir de projets et cette année je vais y aller comme je sens, [...] je vais y aller avec ce que je sais de la coopération. [...] avec mon vécu, depuis le temps que j'enseigne, je sais comment un groupe d'élève peut fonctionner. » (Gaétan.1 L. 147-160)

L'aspect transversal du programme lui apparaît comme trop dépendant de la subjectivité du lecteur et donne lieu à une multitude d'interprétations trop éloignées de la réalité. Il lui semble donc primordial de simplifier ou de synthétiser cette partie du programme afin de pouvoir et de vouloir l'utiliser plus volontiers.

Au contraire, Teresa ne voit pas l'utilité de simplifier les compétences transversales. Elle préfère reformuler les exigences du programme et impliquer les élèves dans ce processus. Ils peuvent donc apporter leurs propres termes afin de rendre le programme opérationnel. Elle estime donc important que le programme conserve cette richesse, même si cela demande un effort pour se l'approprier.

« I don't simplify, I put it in other words: respect each other. I often have a student who dictate whether or not what word would be easier to understand for them in the program. » (Teresa.1 L.230-233)

4.3.2.2 Utilisation et sens pratique

Certains enseignants remarquent que les compétences transversales ne correspondent pas toutes de la même façon à leur enseignement propre. Annie enseigne l'anglais et l'univers social, dans sa pratique certaines compétences transversales lui semblent plus proches de ses méthodes pédagogiques, il s'agit du jugement critique, des méthodes efficaces de travail et de la coopération. C'est selon elle un choix très subjectif qui reflète les valeurs qu'elle tente de véhiculer à ses élèves :

« It's my personal subjectivity I'm putting on those. Cause if you ask the people that are teaching the arts and music, creativity and achieving potential is pretty much part of that. » (Annie.2 L.83-85)

Les enseignants reconnaissent donc qu'ils ne traitent pas les compétences transversales de la même façon. Brigitte reconnaît qu'elle ne touche pas vraiment à certaines compétences transversales. Il s'agit, pour elle, d'une période d'acclimatation et d'essais du programme. En collaboration avec les enseignants de son département, elle a choisi de mettre l'accent sur une compétence transversale par trimestre sur une période d'un cycle. Le choix des compétences a été fait selon les besoins ressentis par les différents enseignants. Les situations d'évaluation-apprentissage sont donc conçues par rapport aux attentes du programme, autant au niveau des compétences disciplinaires et transversales que des domaines généraux de formation. Pour elle le jargon des compétences transversales va se simplifier avec l'usage que les enseignants vont en faire.

« [...] je fais ça présentement, j'accompagne des profs. Il faut voir ça sur deux ans. On a divisé l'année en trimestres. On va avoir six occasions de développer des compétences disciplinaires et transversales. [...] On a choisi une compétence transversale pour les 6 prochains trimestres. À l'intérieur de cette compétence transversale là on va trouver une ou deux compétences disciplinaires. L'école a décidé de passer de l'étape au trimestre pour que ça soit plus long et qu'on ait le temps d'avoir des situations d'apprentissage et d'évaluation [...] » (Brigitte.2 L.127-132)

Une autre enseignante cite les compétences transversales qu'elle a tendance à utiliser ou à prioriser plus fréquemment avec ses élèves : coopérer et se donner des méthodes de travail efficaces. Elle sent que les structures qu'elle fournit aux élèves pour cheminer dans leurs apprentissages les aident à s'organiser et à comprendre les attentes du système scolaire envers eux.

Le choix des compétences transversales favorisées dépend parfois de la matière enseignée. Pour Sophie, se donner des méthodes de travail efficace, est la compétence la plus importante, puisqu'elle s'apparente selon elle aux méthodes utilisées en science et

en mathématiques, matières qu'elle enseigne présentement. Pourtant elle voit les compétences transversales comme imbriquées les unes aux autres, elles fonctionnent ensemble ou pas du tout.

Le choix de privilégier certaines compétences plutôt que d'autres peut également sembler hasardeux puisque celles-ci sont inter-reliées, elles dépendent les unes des autres.

« I think they're intertwined, I think that's nice that there is a focus now on cross-curricular, I think we always knew that those were important but there wasn't a place to really evaluate them. We always thought of how cooperating is important, we talked about respect. » (Teresa.1 L.266-270)

4.3.2.3 Évaluation

Les quatre critères d'évaluation formulés par le MELS dans le programme de formation de l'école québécoise (2003) de la compétence transversale de coopération [*reconnaissance des besoins des autres, adaptation des attitudes et des comportements, engagement dans la réalisation d'un travail de groupe, contribution à l'amélioration des modalités d'un travail de groupe*] apparaissent comme porteurs de sens pour une des enseignantes. Elle n'essaie jamais de forcer ses observations dans un critère, elle peut modifier le critère si cela est nécessaire, l'important n'est pas de suivre les critères à la lettre mais bien de s'attarder à la tâche complexe en question.

« I think they are useful, it depends on the complex task that you're evaluating, you might use one or two of those, you might take one and break it up in three different criteria. It depends on what you're looking for in that complex task. These criteria make perfect sense to me. I know a lot of people who try to make fit this into that, a perfect fit, it's never going to happen. So people need to stop looking for that and start thinking about their complex task. So if their complex task has two or three of these things at the same time, you can recognize the criteria in the task. I like the way it's set out, it's easy. » (Annie.2 L.159-167)

Lors des situations d'évaluation-apprentissage, la coopération peut être utilisée afin de permettre aux élèves d'échanger sur le thème afin de produire un travail de qualité. Il n'y a pas de but commun car chacun des élèves doit remettre un travail individuel mais les élèves font quand même appel aux apprentissages réalisés dans des situations formelles de coopération.

Pendant ces situations d'évaluation, les groupes sont formés à l'avance, les enseignants s'arrangent pour que des élèves forts et moins forts se retrouvent dans le même groupe afin de permettre à tous d'avoir des résultats positifs.

Annie ne pense pas que la coopération doit être plus étendue que cela dans une situation d'évaluation, elle pense que chaque élève doit prouver ce qu'il est capable de faire, la coopération est utilisée ici pour mettre les élèves à l'aise, pour leur permettre d'éviter le stress d'un examen formel qui cause parfois des problèmes d'oubli ou de nervosité.

En contexte de classe, une enseignante utilise des échelles descriptives afin de démontrer aux élèves le développement de leur compétence transversale à coopérer. Elle trouve cette tâche très difficile, elle se demande si son jugement est objectif, ce n'est pas comme juger du développement d'une compétence disciplinaire. D'un autre côté, elle trouve inconcevable que l'on puisse donner une note au développement d'une compétence, c'est un non-sens puisque la compétence est non-finie, elle ne cesse de se développer. Elle considère les compétences disciplinaires et transversales sur le même pied d'égalité, il n'y a pas une hiérarchie des compétences, elles fonctionnent ensemble ou pas du tout. Elle comprend que l'évaluation est devenue une tâche beaucoup plus lourde mais elle trouve cela motivant, cela force les enseignants à sortir des manuels, à utiliser Internet, à échanger avec les autres enseignants, à modifier leurs propres attitudes et à servir, en cela, de modèle aux élèves.

« Est-ce que la compétence est bien développée chez l'élève, est-ce que j'ai fait une échelle descriptive qui aide à donner un feedback à l'élève par rapport à son propre développement de la coopération? Intégrer la coopération y'a aucun problème, c'est évaluer cette compétence là que je trouve plus difficile. »
(Brigitte.1 L.113-118)

Deux enseignantes de l'école francophone s'interrogent sur la faisabilité d'une évaluation systématique des compétences transversales. Comment faire pour s'entendre avec les autres enseignants et donner une évaluation justifiable pour 160 élèves? Est-ce possible de faire une moyenne? L'enseignant moyen a-t-il le temps de s'engager dans cette entreprise ? Quelle serait la valeur d'une telle évaluation si elle n'est pas mise en place avec rigueur ? Elles doutent donc très fortement que cela soit possible de faire des évaluations objectives des compétences transversales dans la situation actuelle.

« Je verrai mal qu'on se sépare ça selon l'enseignant ou la matière parce que ça fonctionnera pas. L'élève peut très bien coopérer dans ma classe et ne pas coopérer dans une autre classe. C'est un autre contexte, un autre prof. Je vois mal également de m'asseoir avec les autres profs et parler des compétences transversales de mes 160 élèves. C'est pas fonctionnel du tout. Sauf que c'est ce qui risque d'être préconisé ! Je ne sais pas comment on va y arriver. »
(Nathalie.2 L167-172)

4.3.3 Synthèse de la catégorie 3 : Pratiques développées dans un programme axé sur les compétences et transversalité

Selon les enseignants, la compétence est un savoir-agir que l'on peut transférer dans des situations nouvelles et même d'un domaine à l'autre. Il semble y avoir une perception de hiérarchies entre le concept de connaissance et de compétence, la compétence apparaît comme une notion plus englobante. Ils évoquent également la nature non-finie du concept de compétence, c'est une capacité qui se développe. Dans l'ensemble, les enseignants constatent que le fait de fonctionner avec des compétences plutôt qu'avec des objectifs est un élément motivant autant pour les élèves que les enseignants.

Les enseignants sont partagés quant à l'utilisation des compétences transversales. D'un côté, cela peut sembler un carcan si complexe que l'on risque d'oublier le développement disciplinaire. De l'autre, il s'agit d'une réalité qui a toujours existé dans la classe mais qu'on n'avait pas nommé de la sorte avant l'arrivée du nouveau programme de formation de l'école québécoise. Une volonté de simplifier le jargon de la compétence transversale de coopération apparaît donc clairement. Pourtant certains enseignants n'éprouvent pas ce besoin, ils essaient plutôt de reformuler les composantes ou les critères d'évaluation de la compétence afin de s'approprier l'essentiel de cette idée de transversalité. Les enseignants reconnaissent qu'ils privilégient quelques-unes des compétences transversales sur les neuf, ils font ce choix selon leurs personnalités ou les similitudes entre les compétences transversales et les compétences disciplinaires des domaines qu'ils enseignent.

L'évaluation de la compétence transversale de coopération laisse place à des réactions diverses. D'un côté, ceci apparaît comme une tâche difficile et complexe qui demanderait des aménagements particuliers afin de permettre aux enseignants de s'entendre et d'effectuer des évaluations cohérentes. De l'autre côté, des initiatives ont été prises, des compétences transversales ont été choisies pour chaque trimestre d'un cycle. L'évaluation est entrevue dans un processus de collaboration entre les enseignants. Toutefois, les enseignants se questionnent sur la faisabilité d'une telle entreprise étant donné le nombre d'élèves qu'ils côtoient (jusqu'à 160 élèves).

4.4 La collaboration entre enseignants

Dans le premier chapitre de ce mémoire, la possibilité d'identifier la mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages (en contexte coopératif) au sein de l'équipe était énoncée. Il apparaissait pertinent de mettre en lumière l'influence de l'équipe enseignante dans cette mise en œuvre. Que font les enseignants pour se

rencontrer, mettre leurs idées en commun, prendre des décisions ? La collaboration est-elle vécue facilement ou cela représente-t-il des défis pour les enseignants ? Une école a démontré qu'il existait une collaboration formelle au sein de l'équipe enseignante quant au développement de la compétence transversale de coopération des élèves. Dans l'autre école, des discussions ont été menées en ce sens dans un cadre informel et leurs portées étaient plus limitées.

4.4.1 Le rôle de l'équipe enseignante

La collaboration entre enseignants s'insère dans la culture de l'école. Cette culture détermine en grande partie le niveau d'autonomie des enseignants dans l'orientation de leur enseignement. Les deux écoles retenues pour la recherche ont effectivement deux cultures scolaires différentes qui s'expriment dans les pratiques des enseignants.

4.4.1.1 La dynamique de travail

L'expérience d'une dynamique positive de travail au sein de l'équipe apparaît comme une influence bénéfique dans la construction des pratiques enseignantes. Annie est enthousiasmée par la dynamique de travail au sein de son équipe en univers social. Ils se rencontrent toutes les deux semaines. De plus ils se rencontrent constamment dans les couloirs pour continuer leurs discussions. C'est un engagement très demandant et un changement de pratique pour elle qui était plus habituée à travailler de façon autonome. C'est tellement une façon différente de fonctionner qu'elle a de la difficulté à le verbaliser. Elle reconnaît qu'elle n'était pas très douée pour la coopération, ce n'était pas son style, elle préférait faire les choses elle-même, elle découvre donc tranquillement les points positifs de la collaboration.

« We were further apart but we come back together with our understanding. It's good, it's exciting, but it's definitely a huge commitment and a huge change. I don't think that people who don't understand it even realize what a big shift it is. I didn't think it was a big shift at the beginning, and now... It's night and day. »
(Annie.1 L.156-152)

Quand elle se compare à ses collègues, elle reconnaît d'emblée que ça lui prend plus de temps, elle a besoin de réfléchir, de retourner les idées dans sa tête avant de parler alors que sa collègue continue à parler même lorsqu'elle tente de résoudre un problème. Ça n'a pas été facile au début mais c'est un apprentissage majeur. D'ailleurs elle ne conçoit pas maintenant qu'il soit possible d'enseigner la coopération aux élèves si l'on ne possède pas soi-même cette capacité à travailler en coopération.

« But we are very aware of those differences and respectful, and always we keep in mind that if we having this difficulty, then the students are too. If we can't work together how can we expect thirteen years old to get into a group and do it. You have to teach people the skills they need. You have to teach the people who don't want to talk all the time to be able to say, could you just give me a minute, cause sometime people think that it could be offensive or rude to others, and the people who talk all the time have to understand that to be silent doesn't mean that you're not engaged. So understanding how other people work is an important part of cooperation. » (Annie.2 L.189-197)

La collaboration entre enseignants remet en question des préconceptions existantes sur l'enseignement. Une enseignante se sent engagée dans une équipe de travail. Elle estime que le mode de transmission dans lequel était campée l'école jusqu'à maintenant est révolu. Cela devient donc primordial de se pencher en collaboration sur les enjeux de la classe et déterminer avec le groupe des pistes d'actions et de solutions valables.

La collaboration est une culture qui s'installe peu à peu dans les écoles. Gaétan estime qu'il est essentiel pour les intervenants en milieu scolaire de travailler en collaboration pour s'approprier ce programme de formation et les nouveautés dont il est

constitué. Mais pour ce faire, les enseignants doivent être supportés par la direction et la commission scolaire, ils doivent bénéficier de libérations de tâches. Si la retraite n'était pas sur le point d'arriver, il pense que la direction lui aurait demandé de piloter un groupe d'enseignants afin de prendre une direction claire et rigoureuse à l'égard des compétences transversales, mais ce défi-là, il le laissera aux générations suivantes.

« D'abord tout le monde doit comprendre qu'on n'a pas le choix d'embarquer dans ce bateau. Celui qui tire la patte va trouver ça difficile car il sera obligé de le faire quand même, il sera forcé par le groupe. » (Gaétan.2 L.220-222)

4.4.1.2 Le plan d'action

Travailler avec les compétences transversales, dont celle de la coopération, implique, pour les enseignants, de se donner des pistes directrices. Annie décrit une session de travail dont elle se souvient et qui consistait à élaborer une évaluation de fin de cycle en collaboration avec les enseignants de son département. La session dura 7 heures pendant lesquelles les enseignants ont traversé le programme de formation afin de construire leur évaluation à l'aide des compétences. Elle parle de ce processus comme d'une expérience pénible et unique à la fois, remplie de remises en question, de doutes, de confusions, mais qui a permis de créer cette évaluation qu'ils utilisent depuis déjà 2 ans. Elle n'est pas sûre par contre que tous les enseignants soient prêts à faire de tels sacrifices en travaillant ainsi pendant de longues et frustrantes heures.

« Reading the QEP, that helped, I think a lot of people don't do that. I read it twice. I forced my English department to sit down and then read it together. One guy was really reluctant, so I made him read out loud. So he'd read a little bit and then we'd talk about it. So you have a collective understanding instead of everybody just being on their own. » (Annie.1 L.293-296)

Agir en collaboration et proposer des plans d'action peut également apparaître comme une tâche frustrante. Brigitte admet que tout ce qui est dit au niveau de la réforme et au sujet des compétences transversales dans la société n'aide pas les

enseignants à se l'approprier. C'est comme si on envoyait un double message : transformez votre façon d'enseigner, mais faites comme avant, de toutes façons, il n'est pas obligatoire d'évaluer ces compétences transversales sur le bulletin. Les enseignants ont donc tendance à capituler et leurs élèves également du même coup. Elle estime que des aménagements majeurs devraient être mis en place pour permettre aux enseignants de s'entendre sur la raison d'être des compétences transversales et la façon de les mettre en pratique.

4.4.1.3 Des limites à la collaboration

L'exigence de collaboration des enseignants se confronte également aux personnalités et approches de ceux-ci. Annie se rend compte que malgré les apprentissages qu'elle a effectués en collaboration avec ses collègues, elle n'est pas encore convaincue que c'est la meilleure façon de fonctionner. Elle trouve que parfois cela ralentit le processus de travail de façon exagérée. Plusieurs de ses élèves sont d'ailleurs comme elle, ils doivent décoder l'information en premier dans leur tête avant de se lancer dans un travail collaboratif, il est donc important de reconnaître ces élèves et leur fournir les accommodements nécessaires pour qu'ils puissent suivre le rythme de la classe.

« Well it's not my favourite choice. [...] I'm not sure if it is the right way to go, sometimes I think it slows everything down. I'm starting to see the benefits of it but it's not natural. So I always keep that in mind while I'm teaching that it's not natural for everybody in the class to want to work together, so a lot of kids need to process by themselves first before they start talking about it » (Annie.1 L.219-226)

La collaboration peut également dériver de son intention première. Brigitte regrette, quant à elle, que les rencontres d'enseignants tournent parfois un peu trop autour des cas problèmes, elle aimerait parfois pouvoir montrer ses grilles d'observation

et discuter des informations recueillies avec ses collègues pour trouver des solutions communes aux problèmes des élèves, mais cela aussi prend du temps.

« On est encore dans le moule qu'on se rencontre entre profs, mais on parle des cas problèmes, qu'est-ce qu'il a fait dans ma classe, mais on n'a pas sorti nos grilles d'observation pour dire tel élève a démontré un faible niveau de coopération dans ce projet là, alors en mathématique qu'est-ce que tu en penses? Ça serait l'idéal selon moi. » (Brigitte.1 136-140)

Sophie réagit à l'idée que les compétences transversales puissent être séparées selon les affinités propres aux différentes disciplines. Elle fait remarquer que la nature transversale de ces compétences vient justement du fait qu'elles sont partagées par l'ensemble des élèves et des enseignants, le fait de n'en cibler qu'une reviendrait à dénaturer l'aspect transversal des dites compétences. Elle réalise que la réforme rebute plusieurs enseignants qui se dirigent vers les niveaux plus élevés qui n'ont pas encore été atteints par la réforme ou qui quittent tout simplement l'enseignement parce que ça ne les intéresse pas de tenter l'expérience.

« Il y a des enseignants de secondaire 1 qui quittent le 1^{er} cycle pour le 2^{ème} parce que la réforme ne les intéresse pas. » (Sophie.2 L.235-236)

Les commentaires des enseignants illustrent bien la façon dont s'établissent les modalités d'une collaboration efficace entre enseignants ainsi que les difficultés qui peuvent survenir lors d'un tel exercice. La sous-catégorie suivante démontre le rôle joué par la direction dans un tel processus.

4.4.2 Le rôle de la direction

Selon les enseignants qui participent à cette recherche, le rôle de la direction est primordial pour les accompagner dans la mise en place de nouvelles pratiques en lien avec le nouveau programme de formation. La direction peut effectivement faciliter la

collaboration des enseignants afin qu'ils puissent s'entendre sur des moyens d'instaurer la coopération dans leurs classes.

4.4.2.1 Une influence positive

Deux enseignantes de l'école anglophone reconnaissent l'importance de la direction dans la mise en place de changements aussi importants que ceux préconisés par la réforme scolaire. D'après leurs dires, leur directeur a une vision globale, il voit l'importance de la collaboration, il a su trouver et former un personnel motivé et intéressé par l'expérience. Il s'agit également d'une direction capable de créer les ponts nécessaires avec les parents afin que ceux-ci ne désavouent pas la réforme et se retrouvent constamment en contradiction avec les efforts des enseignants. Le fait qu'il s'agisse d'une école pilote de la réforme influence évidemment les enseignants qui veulent se joindre à cette entreprise, ils s'attendent déjà à s'intégrer à une dynamique de changement qui leur demandera de s'ajuster aux besoins du milieu et de la réforme.

« It can't be just the teachers that understand the program, it has to be the administration and the parents, and everybody has to understand this for it to work. Otherwise, they're going to have problems. The first has to be the administration. It's up to the administration to create situations so the teachers can teach the parents. » (Annie.1 L.347-351)

4.4.2.2 Un manque de support

De leur côté, les enseignants de l'école francophone estiment que leur direction n'a pas joué un rôle de leader dans l'implantation de cette réforme, ils ont laissé aux enseignants intéressés la possibilité de mettre en place des changements mais sans permettre d'accommodements nécessaires à une telle entreprise.

De plus, une enseignante trouve que l'école est en partie responsable du désintérêt de certains élèves envers l'éducation, puisque aucune conséquence valable n'est donnée aux élèves qui ne travaillent pas ou s'absentent continuellement. Elle pense que les élèves reçoivent inconsciemment le message que ça ne vaut pas la peine d'essayer, que peu importe les efforts consentis dans leurs apprentissages, ils passeront de toute façon au niveau suivant une fois l'année terminée.

« Je dirais même que parfois l'école rajoute des problèmes. Les élèves sont appelés à être plus autonomes, mais certains élèves ont compris que peu importe ce qu'ils faisaient, il n'y en avait pas de conséquences. Il y a plusieurs élèves que je n'ai même pas vu à la moitié des cours cette année. À la maison ils appelaient pour motiver l'absence et ici pas grand chose n'était fait. Des fois tu as l'impression de ramer tout seul. » (Nathalie.2 L.347-352)

Elle s'attriste du fait qu'il est devenu difficile aux enseignants de justifier les fondements de leur jugement professionnel. Comment expliquer aux parents les fondements d'une réforme qui est critiquée de toutes parts?

4.4.3 Synthèse de la catégorie 4 : Collaboration entre enseignants

Les deux écoles illustrent deux façons différentes qu'ont les enseignants de collaborer. Il paraît clair que dans l'une des deux, la collaboration est une philosophie fondatrice de l'école. Des aménagements ont été mis en place afin de permettre aux enseignants de se rencontrer, de mettre en place des plans d'actions, de comparer leurs évaluations, d'échanger sur leurs stratégies d'enseignement. Ce processus semble générer une grande motivation et un bien-être chez les enseignants qui ne se sentent pas écrasés par le poids de la tâche.

Pour une enseignante, la façon dont une personne collabore dans une équipe illustre souvent la façon dont elle utilisera la collaboration dans sa propre salle de classe.

Il semble difficile de développer la coopération si l'on ne possède pas soi-même certaines aptitudes à coopérer. Dans l'autre école, la collaboration s'effectue plutôt à l'initiative d'enseignants leaders qui décident à prendre en main des situations complexes, mais ils ne profitent pas d'accommodements spéciaux pour ce faire.

Il semble que la vision de la direction soit déterminante dans le fonctionnement collaboratif existant dans les différents départements de l'institution. L'absence ou la présence de messages clairs quant à l'importance de la réforme à l'école semble influencer les enseignants mais également les élèves qui comprennent très vite ce qui est ou non exigé d'eux.

4.5 Changements de pratiques en éducation

En posant la question au sujet la mise œuvre des stratégies de gestion des apprentissages dans le contexte de la coopération en salle de classe, les enseignants interviewés se sont largement exprimés sur les changements de pratiques en éducation, sur les changements qu'ils observent dans leur propre milieu mais également sur ceux qui ont lieu dans le monde scolaire du Québec. Ils élargissent ici le débat pour mieux mettre en contexte les changements vécus dans la classe lorsqu'il s'agit d'appliquer les exigences du programme de formation.

4.5.1 Des paradigmes en place

L'école est un lieu où se confrontent différents systèmes de valeurs. Les enseignants prennent ou sont amenés à prendre position dans le débat. Il n'est pas toujours aisé pour les enseignants de prendre du recul face aux courants de pensée véhiculés par le programme de formation, de nommer ces courants et de poser sur eux un regard critique. Les remarques des participants sur ces thématiques ont été parfois

plus chargées en émotions. Les enseignants ne sont que très rarement consultés sur ces sujets et ils ont apprécié le fait de pouvoir le faire dans le cadre de cette recherche.

4.5.1.1 Perceptions des acteurs

Une des critiques que l'on entend souvent à propos du programme, c'est qu'il a évacué les connaissances au profit du développement des compétences. Une enseignante s'insurge contre cette façon de penser. Pour elle, la coopération prend racine sur des savoirs essentiels, elle ne croit pas que chaque élève doive sortir avec le même bagage que ses pairs et elle ne voudrait surtout pas revenir à un système où l'on devait tout retenir par cœur. Elle-même se rend compte qu'il ne reste que bien peu de choses de toutes les connaissances qu'elle a dû mémoriser quand elle était élève. Il lui semble plus important de développer des habiletés de recherche que d'emmagasiner des informations éparses. Elle pense que ces critiques émanent de personnes n'ayant pas compris les fondements de la réforme ou n'ayant tout simplement pas essayé de les mettre en pratique.

« People who don't understand the reform will say that. But there is content in the program, it's there, you have to have something to talk about. When you're working in a project and you're cooperating well you have to be working on something. So it's the content that you're working on. So absolutely the content is there. » (Annie.2 L.39-43)

Une autre enseignante va encore plus loin, pour elle, le débat compétence-connaissance est un faux débat. Ce n'est pas possible d'être compétent sans connaissance.

« Dans ma tête ce n'est pas un débat, tu ne peux pas être compétent sans connaissance. On ne peut pas coopérer sans connaissance. On ne peut pas travailler efficacement sans connaissance. Je ne peux pas interagir en français avec quelqu'un d'autre si je n'ai pas de connaissance de la langue, des structures de phrases, de la production de textes variés. Pour moi c'est un faux

débat. Mais faire comprendre ça aux autres c'est une autre histoire. » (Brigitte.2 L.72-78)

Le fait d'arriver en fin de carrière n'implique pas non plus une attitude rétrograde face à la réforme. Le participant qui va prendre sa retraite voit cette réforme d'un bon œil et il l'applique à son propre rythme, à petits pas. Il se rend compte que l'évaluation est plus compliquée, qu'elle demande à l'enseignant d'expliquer à l'élève comment et sur quoi il l'évalue.

4.5.1.2 Changements de paradigme

Le nouveau programme peut être l'occasion de grandes remises en question. Annie réalise qu'au début de son enseignement, elle utilisait parfois le travail d'équipe mais sans autre but que de faire changement, de faire bouger les élèves. Maintenant elle réalise que la coopération inclut une grande variété de concepts et de pratiques et qu'elle peut intégrer cela à des projets de plus grande envergure. Elle a introduit progressivement des rôles spécifiques pour les élèves ainsi que des situations nouvelles et plus exigeantes. Mais ces changements lui ont demandé d'accepter ses propres limites et l'ont placée pour une période dans une position inconfortable puisque le travail coopératif n'était pas sa façon habituelle de fonctionner. Il y a donc eu pour elle une période de transition pendant laquelle elle a pu mettre des nouveautés en pratique et reconnaître les retombées positives de tels changements.

« That's how I am. And sometimes when everybody say their points of view, how many points of view do I need to listen. Sometime I'd rather get the job done. But this year especially, I got a lot of experiences where I met with people and lot of really good progress came from that. So I can see that it's a good thing. » (Annie.1 L.261-265)

Les enseignants doivent également s'ajuster à l'exercice du jugement professionnel. Brigitte reconnaît qu'elle doit maintenant pouvoir justifier son jugement professionnel dans des situations subjectives. Elle pense qu'elle est ici en situation d'apprentissage, elle doit se familiariser avec de nouveaux concepts et faire la transition du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Il n'est pas facile pour un enseignant de réaliser qu'il a des lacunes dans certains domaines, mais la réforme incite selon elle à chercher des solutions.

« On a un jugement professionnel à faire maintenant. Ça c'est un changement de paradigme je pense avec le nouveau programme. C'était subjectif avant mais c'était avec les numéros. Je ne vois pas de différence, sauf que là il faut l'expliquer mais moi je trouve ça correct, mais de façon explicite, dans telle situation d'apprentissage, est-ce que l'élève a réussi ou non. » (Brigitte.1 L.124-129)

Teresa évoque les changements qui affectent présentement le monde et l'économie globale. Pour elle la dynamique de coopération est une évolution qui permet de mieux se positionner dans les changements mondiaux. Elle réalise que les élèves se sentent plus en sécurité lorsqu'ils peuvent travailler en groupe sur leurs idées avant de les exprimer en face de la classe. Ils construisent leurs connaissances ensemble et développent ainsi une plus grande confiance en eux. Elle réalise que ces changements en salle de classe se sont d'abord effectués au sein du corps enseignant. À travers leurs formations, ils ont pu réaliser le fonctionnement du travail en coopération et s'approprier des stratégies utiles pour l'implantation en classe. Elle réalise que la coopération apporte une plus-value au monde de l'éducation.

« Cooperate with other is a skill that is very important in the world, in the global economy, then they have to know these skills, it becomes part of all of our classes. It's not just put them into groups, there's a big stress now on how do you do that. What is the purpose, what do we want out of it, how do they reflect on it. I think I became more knowledgeable about it, because before I used group work for fun, I thought it was easy, but now I understand that it's safer for a student to share an idea before presenting it to the class. I see the value of learning from other people » (Teresa.1 L.203-210)

4.5.1.3 Des critiques

Tous les changements de pratique ne sont pas perçus de la même façon. Nathalie aimerait voir le retour des examens, elle trouve que cela donnait un cadre aux élèves, cela exige d'eux qu'ils se forcent pour avoir de bons résultats. Elle se désole du fait que certains élèves ne se sentent pas concernés, certains n'ont jamais remis leurs travaux ou bien ils l'ont fait pour s'en débarrasser au plus vite. Le non-redoublement les incite à ne fournir aucun effort. Elle s'inquiète pour ces jeunes qui plus tard exigeront peut-être des choses qu'ils ne recevront pas, faute d'avoir fait quoi que ce soit pour l'obtenir.

« Mes élèves me disent : « pourquoi je me forcerais, je vais monter en 2 pareil ». Ils le savent et ça pose problème car on n'a plus aucun moyen de les faire travailler. Ils savent qu'en ne faisant rien ils passent pareil. Le message qu'on envoie aux élèves c'est que peu importe ce que vous faites ce n'est pas grave, vous allez réussir. » (Nathalie.2 L.91-95)

Elle critique également la façon dont a été implanté le nouveau programme de formation, elle aurait préféré avoir des outils d'évaluation clairs et fiables dès le début au lieu de devoir improviser son enseignement. Les critères d'évaluation lui semblent également peu précis et sujets à des interprétations fort diverses. Elle se sent comme devant un beau trésor mais sans en détenir la clef.

« Le problème c'est d'essayer de tout faire en même temps. Ils nous ont dit, vous faites la réforme, on n'a pas d'outils d'évaluation, on n'a pas de mesures évaluatives, on a des critères. Puis on n'est même pas sûr si on y croit et on n'est même pas sûr de comprendre les critères d'évaluation. Ex : articulation du message, de quoi est-ce qu'on parle? On va à des formations et on pense que c'est ça et on n'est pas capable de nous répondre formellement. » (Nathalie.2 L »277-282)

Le programme est également perçu comme un possible carcan. Un enseignant estime qu'il n'est pas facilement utilisable. Il ne comprend pas, dans le cas de la compétence transversale de coopération, pourquoi on a placé une longue liste de

composantes alors qu'on aurait pu synthétiser l'information et la rendre plus simple, plus accessible.

Sophie trouve que le programme n'est pas adapté aux élèves en difficulté, ils n'auraient pas les acquis nécessaires pour s'embarquer dans de grands projets, dans des tâches complexes. Les problèmes de comportement, d'apprentissage et d'absentéisme sont autant de freins à l'implantation de la réforme, elle doit avec ce genre de groupe revenir à un enseignement plus traditionnel.

« [...] j'ai des élèves qui ont des problématiques autres que l'école ce qui fait que l'école vient en deuxième lieu. Ça explose en classe, ça fait des crises de colère ou ça ne vient pas, j'ai des élèves en secondaire 1 qui ont quitté l'école, j'en ai qui viennent sporadiquement, ou bien tu ne peux pas demander de faire rien à la maison ou qui ont des retards académiques, j'ai des enfants [...] ça fait trois fois qu'ils font le secondaire 1. Ils n'ont toujours pas les acquis qu'ils devraient avoir puis ils n'ont pas de suivi, ils n'ont pas d'aide. » (Sophie.2 L.246-253)

Les enseignants se positionnent par rapport aux idées qui circulent dans le monde de l'éducation. Inutile d'insister sur le fait que ces idées et leurs applications concrètes sont multiples. Observons plus en détail le lien qui s'établit entre les enseignants et le programme de formation.

4.5.2 Le programme de formation

Quel rôle joue le programme de formation dans les changements de pratiques en cours ? Il apparaît parfois comme un outil, parfois comme une contrainte. Son rôle est central malgré les critiques sévères exprimées à son endroit.

4.5.2.1 Appropriation du programme

S'approprier le programme peut être un processus difficile. Annie est partie d'une situation où elle ne comprenait plus rien du sens de la réforme pour se diriger tranquillement vers une compréhension en collaboration avec les enseignants de son département. Elle réalise que chacun d'eux est rendu à une étape différente et qu'il ne sert à rien de forcer pour passer à une autre étape tant qu'on n'a pas compris de quoi il s'agissait. Le fait de comprendre que l'évaluation pouvait servir aux apprentissages des élèves lui a permis de s'investir dans la réforme. Elle reconnaît sa propre façon de s'approprier le programme et ne se dévalorise plus devant des collègues qui semblent plus avancés dans leur cheminement.

« So the whole idea of looking at development of a competency through out all the learning activities that they're doing and then making a judgment on where they are in competency in a complex task, that's new but I love it, it makes perfect sense to me now. Now it does, six months ago it made no sense. I couldn't even see it. » (Annie.1 L.136-140)

Sophie continue de faire des lectures sur Internet entre autres afin de comprendre les nouveaux enjeux de la réforme. Les discussions avec les collègues jouent également un grand rôle dans ce processus. Elle se rend compte que les changements effectués dans sa classe sont motivants pour les élèves, ceux-ci apprécient le fait de travailler en projet. Elle trouve qu'il est plus important pour les élèves d'être capable de résoudre des problèmes que de réciter des formules mathématiques par cœur.

« On évalue des compétences donc leur capacité à résoudre un problème en maths alors qu'avant on évaluait des concepts : es-tu capable d'additionner des fractions? On va leur montrer à additionner des fractions mais on ne les évalue pas, ça n'apparaît pas nulle part. Mais on passe les concepts quand même d'une façon différente. Ce que j'ai trouvé cette année en le mettant en application c'est que c'est plus intéressant et c'est plus motivant pour l'élève [...]. Plus tard, c'est plus important qu'une personne soit capable de résoudre un problème qu'elle

soit capable de mettre des nombres entiers négatifs, réciter des formules par cœur. » (Sophie.2 L.111-124)

Le programme peut également devenir une deuxième nature. Une enseignante l'utilise à chaque fois qu'elle conçoit une activité, les élèves y sont habitués, les élèves connaissent son fonctionnement.

« I always start with the QEP, so if we're working with the cross-curricular competency cooperate then we know that it's coming. They're not too surprised. » (Teresa.1 L.144-146)

4.5.2.2 Critiques

Il semble que tous les enseignants s'entendent pour dire que l'évaluation complète de toutes les compétences transversales est un problème. Les critères d'évaluation leur semblent trop subjectifs et une démarche rigoureuse impliquerait des rencontres multiples entre les enseignants afin qu'ils s'entendent sur des évaluations communes, ce qui est difficile à mettre en place.

« Je ne peux pas prendre les critères d'évaluation et donner une note sans me dire : je ne suis pas sûre. C'est ça le problème, parce que lorsque tu fais une évaluation de quelqu'un tu es supposé être capable de donner une opinion professionnelle. Le problème avec ces compétences, c'est que si un élève vient me voir et argumente : « je mérite B au lieu de C ... ici tu as fait des erreurs, c'était pas super clair, voici mes critères d'évaluation... » Mais il ne comprend pas mes critères d'évaluation. Il ne peut pas comprendre la note que je lui ai mise. Exemple : reconnaissance des besoins des autres. L'élève va dire : ben oui je les connais les besoins des autres. Mais les reconnaît-il vraiment ? » (Natalie.2 L.299-309)

L'utilisation des notes pour évaluer des compétences leur semble incompatible avec l'esprit du nouveau programme qui considère les compétences comme étant en développement constant. De plus, il ne suffit pas simplement de justifier les résultats d'un élève auprès de ses parents. L'élève également doit pouvoir comprendre de quoi il s'agit, et ils ne sont pas tous en mesure de comprendre le vocabulaire des compétences.

« I don't see how numbers can show anything about competency development in the lower grades. Numbers show achievement compared to somebody else but they don't show development, levels of evolution. » (Annie.2 L.123-125)

L'intention de transversalité exprimée par le programme de formation met en évidence (selon les participants à la présente recherche) certaines particularités propres aux différents domaines d'enseignement.

4.5.2.3 Particularités des domaines d'enseignement

Les enseignants qui ont participé à la présente recherche trouvent que la coopération en classe se prête aisément à la nature de la matière à enseigner. Une enseignante estime que le programme d'anglais semble s'organiser autour de l'idée de coopération. Même pour ses élèves qui arrivent avec de grandes difficultés, le fait que le programme d'anglais encourage le travail coopératif leur permet d'apprendre de leurs pairs plus avancés.

« [...] la particularité de mon domaine en anglais c'est que lorsqu'ils arrivent en secondaire 1, ils ont pas tous le même niveau d'anglais, lorsqu'ils travaillent en équipe parfois ils apprennent des mots, à travers l'apprentissage du travail d'équipe. Dans mon domaine à moi c'est connecté c'est vraiment lié. Il y a certaines compétences disciplinaires, je n'ai pas le choix, il faut qu'ils soient tout seuls, mais il y a d'autres compétences disciplinaires, je peux les mettre en équipe et ça va très bien aller. » (Nathalie.1 L.536-542)

Une enseignante de science et de mathématique réalise qu'elle a toujours utilisé la coopération dans ses classes, souvent pour suppléer au manque de matériel. L'instauration du nouveau programme s'est donc naturellement mariée à son type d'enseignement.

4.5.3 Le rôle de la formation initiale

Le rôle de la formation initiale en enseignement dans les changements de pratique chez les participants à cette recherche est peu évoqué, cela peut sans doute s'expliquer par le fait que l'échantillon ne comprenait aucun nouvel enseignant. Une plus longue durée sépare donc ces enseignants de leur formation initiale.

4.5.3.1 Théorie et pratique

Les enseignants ont parfois de la difficulté à utiliser les théories qu'ils ont étudiées lors de leur formation initiale. Une enseignante se remémore la théorie qu'elle a vue à l'université sur le travail coopératif mais réalise la distance entre ce qu'elle a appris et la réalité de la salle de classe. Elle a dû adapter, changer, ajouter et enlever des éléments de sa pratique afin de répondre aux besoins particuliers de ses élèves. Elle se souvient qu'à l'époque le reporter d'une équipe devait venir seul en avant de la classe pour expliquer au reste de la classe les informations recueillies par son équipe. Les reporters détestaient cette tâche et l'évitaient car ils maîtrisaient mal cette langue seconde. Elle a donc permis que tout le groupe accompagne le reporter à l'avant dans le but de le soutenir dans sa tâche. Ce petit changement a fait une grande différence. Elle s'étonne que la théorie soit enseignée à l'université comme s'il s'agissait de vérités absolues. La théorie lui apparaît donc comme une base valable mais qui ne prend son sens qu'avec la pratique à force d'essais et d'erreurs.

Contrairement à la formation initiale, la formation continue apparaît aux enseignants comme plus porteuse de sens lorsqu'il s'agit de mettre en oeuvre des stratégies de gestion des apprentissages dans un contexte de coopération.

4.5.4 Accompagnement et formation continue

Quand il s'agit de mettre en œuvre des stratégies de gestion des apprentissages, l'accompagnement et la formation continue apparaissent aux enseignants comme des facteurs déterminants. Dans la perspective des changements de pratiques, ces occasions d'échanger et d'appliquer directement de nouveaux apprentissages dans les classes sont perçues comme bénéfiques par les participants.

4.5.4.1 Culture de l'école

À l'époque du boycott des formations sur le nouveau programme (2005-2006), Sophie se souvient que la direction avait attendu que les moyens de pression soient terminés pour faire venir dans l'école même les formateurs chargés d'appuyer les enseignants dans leur appropriation de la réforme. Elle a donc senti un esprit d'ouverture de la part des enseignants et de la direction. Elle réalise que la culture de l'école a permis les démarches nécessaires pour aller à l'encontre d'une certaine tendance au rejet du programme.

« [...] on devait avoir des formations régionales qui ont été annulées parce qu'elles avaient été boycottées, nous avons fait venir le formateur ici mais on a quand même attendu que les moyens de pression soient terminés, moi j'ai eu 4 jours de formation à Laval et j'en ai eu 8 ici. Les formations ont eu lieu quand même. » (Sophie.2 L.276-280)

4.5.4.2 Une collaboration étroite

Collaborer avec des enseignants expérimentés dans l'implantation de certaines pratiques apparaît comme un point positif. Sophie a beaucoup profité des formations qui se sont offertes au niveau de l'implantation du programme de science et technologie.

Ces rencontres avec des enseignants d'expérience lui ont permis de s'interroger sur sa pratique et d'aspirer à un fonctionnement plus éclairé dans les prochaines années.

« J'arrive d'un CDP à Laval (Centre de développement pédagogique pour l'appropriation pratique du programme de sciences et techno). On a été placé en coopération avec des tâches complexes et ouvertes. [...] J'arrive de là, j'ai fait des échanges avec des enseignants qui étaient plus avancés justement au niveau des compétences transversales. Ils les avaient vraiment expliquées aux élèves (avec leurs composantes). C'était affiché dans la classe, ils étaient capables de dire aux élèves : bon pendant cette période-ci, j'évalue telle compétence, l'élève était à l'aise avec ça, il savait sur quoi ça portait. J'aspire à ça éventuellement. » (Sophie.1 L.286-296)

Annie parle de formateurs qui ont fait une grande différence dans son école. La formation l'a amenée avec ses collègues jusqu'à un point de déséquilibre pour essayer de trouver un sens à un programme qui pouvait leur sembler flou. Ils ont été placés dans une situation de résolution de problèmes, ce qui lui a semblé très stratégique. Elle essaie maintenant de reproduire avec son équipe départementale les mêmes procédés de résolution utilisés lors de la formation. Pour elle, le socioconstructivisme reste une théorie abstraite tant qu'on ne l'a pas effectivement mis en pratique. Une fois cette étape franchie, il devient un puissant outil de compréhension.

« That has been the single most important part of my development. Because they are leaders who understand the program, they understand socioconstructivism. They understand how that works. They understand how to take people to a point of disequilibria and bring them back so that there is learning. They're very strategic, when they will answer a question and when they won't answer a question, so because of the way they have planned that, it really influenced the way I teach. » (Annie.2 L.219-225)

Brigitte constate que cette réforme peut être implantée si elle est portée par des gens possédant une vision claire de ce qu'ils viennent faire, avec des outils concrets, compréhensibles et utilisables par les enseignants.

« [...] c'est grâce à lui que j'ai pu suivre les formations. Un monsieur avec une vision, il voit le renouveau pédagogique comme quelque chose de bien, il comprend qu'il doit donner des ressources aux profs pour qu'on puisse l'implanter, j'ai été très chanceuse, j'ai un très bon directeur ainsi que le directeur pédagogique. » (Brigitte.2 L.258-262)

4.5.4.3 Critiques

Toutes les formations ne sont, par contre, pas toujours aussi pertinentes les unes que les autres. Nathalie reconnaît avoir assisté à des formations sur la réforme sans grande substance. Elle aurait pu recevoir un compte-rendu par courriel et le résultat aurait été semblable. Elle aurait préféré être placée dans des situations concrètes pour pouvoir mettre en pratique des concepts, échanger de façon dynamique avec des collègues.

« [...] j'ai suivi 2 ou 3 formations sur la réforme et je ne suis pas nécessairement plus avancée que quelqu'un qui aurait lu [...]. J'aurais très bien été capable de le dire à quelqu'un d'autre qui n'aurait pas eu besoin de suivre la formation. » (Nathalie.2 L.367-373)

4.5.4.4 Boycott

Les enseignants sont unanimes sur ce point : boycotter des formations c'est critiquer des idées sans leur avoir laissé une chance d'être exprimées en premier lieu. Brigitte se désole sur l'image non-professionnelle et revancharde que cela renvoie à l'opinion publique, ce qui n'est pas pour augmenter le taux de sympathie de la population envers les enseignants. Elle trouve que ces derniers sont encore considérés comme des privilégiés (les vacances d'été) qui ne cessent de se plaindre alors que la réalité est tout autre.

« [...] on est des professionnels. On est capable d'articuler nos besoins au plan professionnel. Il y a une place pour le syndicat mais pour soutenir les enseignants, leur donner stratégies et ressources pour implanter un nouveau programme qui est la loi. Je trouve qu'on travaille à l'envers à chaque fois qu'on boycotte. On résiste. Il faut que ça arrête, c'est comme si on freine le professionnalisme ! [...] les critiques, vous êtes ben les profs, été off, congé tout le temps. C'est l'image: vous chialez à chaque fois qu'il y a un changement. Je trouve ça un peu gênant de ma profession. On n'est pas reconnu, mais on ne peut pas être reconnu si à chaque fois qu'arrive un changement, une évolution dans la pensée, qu'on chiale. » (Brigitte.2 L.361-372)

Selon les enseignants, en boycottant la réforme, les enseignants prennent un retard considérable qui sera difficilement rattrapable et empêchera même l'implantation des changements attendus dans les écoles.

4.5.5 Synthèse de la catégorie 5 : Changements de pratiques en éducation

Les enseignants rejettent massivement la critique actuelle selon laquelle la réforme actuelle évacue l'acquisition des connaissances au profit du développement des compétences. Une compétence se développe dans un terreau riche de connaissances. Ces changements de paradigmes ne sont pourtant pas aisés à effectuer. Les enseignants se retrouvent dans des situations inconfortables, des situations où ils doutent des nouvelles façons d'enseigner. Leur rôle et celui des élèves sont profondément modifiés et ils réalisent qu'ils sont également replongés dans une démarche d'apprentissage où eux-mêmes développent de nouvelles compétences. Cette transition devra donc prendre le temps nécessaire pour s'effectuer. Par contre, ils reconnaissent que cette réforme a été implantée souvent dans la précipitation sans que les enseignants aient les formations et les ressources nécessaires. Ils trouvent qu'on leur en demande parfois trop.

Le programme apparaît comme un outil. Les enseignants le manipulent, utilisent les concepts qu'ils trouvent les plus pertinents et complètent leur compréhension par des lectures et des rencontres avec leurs collègues. Certains enseignants estiment qu'il est

devenu une seconde nature puisqu'ils l'utilisent pour concevoir leurs situations d'enseignement-apprentissage.

La formation initiale est perçue par les enseignants comme quelque peu déficitaire au niveau des changements exigés d'eux par la réforme. Ils constatent des disparités importantes entre la théorie enseignée et la réalité vécue en salle de classe.

La formation continue apparaît comme un facteur déterminant dans l'appropriation par les enseignants des compétences nécessaires pour l'implantation de dynamiques de coopération dans leurs salles de classe. Ils reconnaissent pour la plupart qu'une grande part de leur formation s'est développée dans ce contexte. Ils ont été placés dans des situations de résolution de conflits et ont développé des habiletés en profitant de l'expérience des formateurs, des experts dans leur domaine. Ils ne comprennent pas comment certains milieux scolaires ont pu boycotter aussi massivement les formations données sur la réforme. Ils s'indignent que les gens critiquent les changements actuels avant d'en avoir fait l'expérience, avant d'être même en mesure de se faire une idée claire et personnelle des fondements de la réforme.

4.6 Conclusion du chapitre d'analyse

La question de recherche à la base de cette recherche était la suivante : Quelles stratégies de gestion des apprentissages les enseignants du 1^{er} cycle du secondaire mettent-ils en œuvre dans le contexte du développement de la compétence transversale de coopération des élèves ? Il s'agissait donc de décrire les stratégies de gestion des apprentissages des enseignants du 1^{er} cycle du secondaire pour développer chez leurs élèves la compétence transversale *coopérer*; et d'identifier les facteurs en lien avec le développement (élaboration) et la mise en œuvre de ces stratégies de gestion des apprentissages dans un contexte de développement de la compétence transversale de coopération.

Le chapitre d'analyse a identifié une série de stratégies de gestion des apprentissages dans leurs contextes spécifiques de coopération en salle de classe. Les similitudes et les différences entre les enseignants et les deux milieux de recherche ont été exposées, ainsi que les facteurs en lien avec l'élaboration et la mise en œuvre des stratégies de gestion.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Avec le chapitre V, l'analyse par théorisation ancrée arrive à son terme. Il s'agit maintenant de répondre à la question de recherche, soit : « Quelles stratégies de gestion des apprentissages les enseignants du 1^{er} cycle du secondaire mettent-ils en œuvre dans le contexte du développement de la compétence transversale de coopération des élèves? ». Le chapitre V se propose de répondre à la question suite à l'analyse effectuée au chapitre précédent, en clarifiant les liens existant entre les catégories conceptuelles à l'aide d'un modèle portant un éclairage particulier sur la situation. Suite à cet exercice d'analyse par théorisation ancrée, on tente ici de proposer une réponse provisoire à la question de recherche. Il ne s'agit pas d'une quête de vérités absolues. Dans la situation qui nous préoccupe, les enseignants du secondaire mettent en place un nouveau programme de formation pédagogique, ils participent, chacun à sa manière, à ce qui est maintenant qualifié de *renouveau pédagogique*. Dans ce contexte particulier, ils doivent entre autres, permettre aux élèves de développer des compétences transversales, dont celle de la coopération.

Le travail coopératif en classe n'est pas en soi une nouveauté, le fait de l'entrevoir comme une compétence transversale apparaît par contre à plusieurs enseignants comme un défi de taille. La compétence Coopérer fait partie d'un ensemble de neuf compétences : quatre compétences de l'ordre intellectuel (Exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice), deux compétences de l'ordre méthodologique (Se donner des méthodes de travail efficaces, Exploiter les technologies de l'information et de la communication), deux compétences d'ordre personnel et social (Actualiser son potentiel, Coopérer) et une compétence de l'ordre de la communication (Communiquer de façon appropriée). Le fait d'avoir isolé une seule compétence pour les besoins de cette

recherche réduit la portée de cette dernière, puisque le concept de transversalité renvoie à une interaction constante des différentes compétences entre elles et les autres composantes du programme de formation de l'école québécoise. Nous verrons tout de même au chapitre de conclusion, que certaines recommandations en lien avec la compétence de coopération peuvent s'appliquer également aux autres compétences dites transversales.

Il est à noter également que le choix des compétences transversales et leur catégorisation en quatre ordres est particulier à la province du Québec. En effet, l'expérience de la Belgique et de la Finlande nous montre des modèles différents mais également fonctionnels. (Conseil supérieur de l'éducation, 2007). Il apparaît donc important de voir ces compétences comme des éléments modifiables et relatifs au programme, non pas comme des valeurs absolues.

La première section du chapitre s'appliquera, à proprement parler, à modéliser et théoriser la mise en œuvre de stratégies de gestion, tel qu'elle est vécue par les répondants qui ont participé à la recherche. La deuxième section du chapitre se propose d'étudier les liens existant entre l'analyse effectuée pour la présente recherche et certaines études qui traitent directement de l'appropriation par les milieux scolaires des compétences transversales dont celle de la coopération.

5.1 Une mise en œuvre multidimensionnelle de stratégies de gestion

Que font donc les enseignants afin que leurs élèves apprennent à coopérer ? Le contexte influence énormément la réponse. En effet, le renouveau pédagogique oblige les enseignants à gérer les apprentissages des élèves sur un cycle et, en cela, faire état d'une évolution progressive des compétences. Les répondants qui ont participé à la recherche donnaient une importance relative à la coopération en classe, on peut imaginer un spectre allant du travail d'équipe au travail coopératif comme tel. Dans un cas, la

coopération est perçue comme un apport, un à-côté utile; elle ne détermine pas la façon dont l'enseignant construit sa propre tâche. Dans l'autre cas, la coopération est perçue comme fondamentale; elle oriente l'enseignement, elle n'aide pas uniquement l'élève à développer des compétences propres à la matière d'enseignement, elle est une fin en soi : apprendre à coopérer devient aussi important qu'apprendre à calculer. On observe ces deux postures différentes chez les répondants. Une enseignante exprime clairement le fait qu'elle utilise le travail d'équipe pour gagner du temps, elle ne s'attend pas à ce que ses élèves développent une compétence de coopération de haut niveau, elle s'en tient à la base. Une autre enseignante se situe tout à fait dans l'autre posture, son intention est de rendre ses élèves autonomes dans l'acquisition de la compétence transversale de coopération.

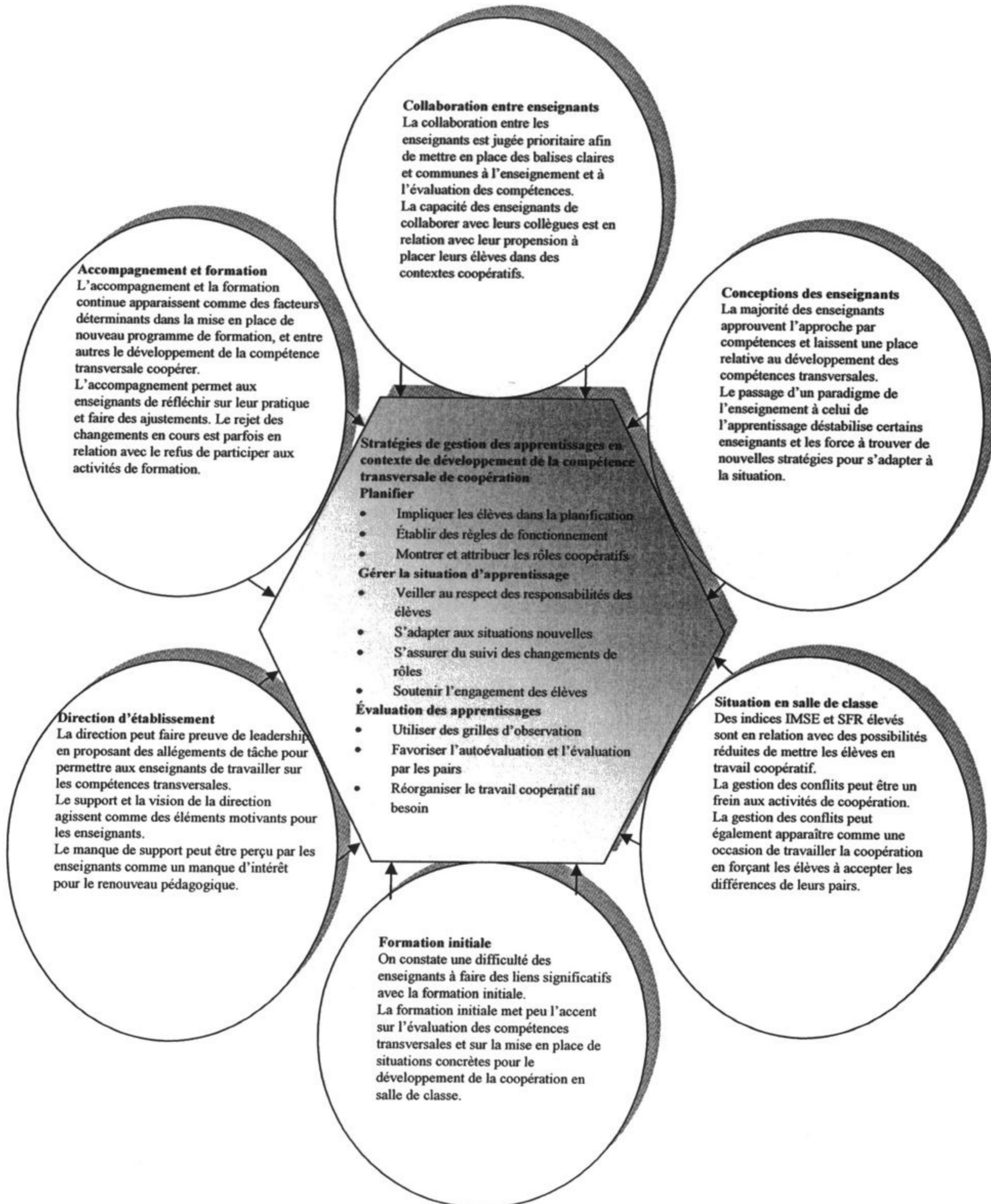
Les enseignants se sentent parfois dans une posture inconfortable. Ils ont l'impression d'être à l'aise dans une dynamique de classe où le travail coopératif est omniprésent, mais en même temps, cette dynamique s'inscrit maintenant dans l'implantation du nouveau programme de formation. Ils ne doivent plus seulement planifier leur enseignement et donner des notes aux élèves, ils doivent maintenant gérer les apprentissages des élèves et être en mesure de justifier leur jugement professionnel dans des bilans de fin de cycle. Ce contexte est également empreint d'une vague de contestation contre certains éléments du programme, comme c'est le cas pour les compétences transversales. Ils ont l'impression qu'il n'y a pas de consensus fort autour du nouveau programme dans les écoles et dans la population en général. Ceci peut expliquer un engagement moins ferme dans la dynamique de changement actuelle.

Quels sont les facteurs en lien avec le développement et la mise en œuvre de ces stratégies de gestion des apprentissages dans un contexte de développement de la compétence transversale de coopération ? À partir de l'analyse des entrevues menées auprès des répondants, six facteurs ont été circonscrits. Ceux-ci influencent la mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages. Ces influences peuvent être positives,

négatives ou relativement neutres (comme c'est le cas pour la formation initiale). Chez les répondants, les stratégies de gestion des apprentissages dans un contexte de coopération s'établissaient selon trois types, les stratégies de planification, les stratégies de réalisation de la situation d'enseignement-apprentissage et les stratégies d'évaluation. Les six facteurs principaux d'influence mis en évidence par la recherche sont les suivants: les conceptions des enseignants, la collaboration entre enseignants, la direction d'établissement, la formation et l'accompagnement, la formation initiale et la situation en salle de classe. La présente recherche ne prétend pas fournir une théorie « absolue » du processus en question, mais bien une compréhension provisoire, la situation actuelle étant en constante transformation et le renouveau pédagogique étant amené par les pressions sociales à prendre de nouvelles formes dans les prochaines années.

La prochaine figure entend modéliser l'influence des facteurs dans la mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages chez les six enseignants participant à la recherche lorsqu'ils accompagnent leurs élèves dans le développement de la compétence transversale de coopération.

Figure 5.1
Les stratégies de gestion des apprentissages mises en œuvre par les enseignants du 1^{er} cycle du secondaire dans le contexte du développement de la compétence transversale de coopération des élèves.



Les facteurs influencent donc la mise en œuvre de stratégies. De plus, certains facteurs sont en interaction : effectivement, une direction d'école consciente du besoin de ses enseignants dans le développement de stratégies des gestions des apprentissages dans le contexte du développement des compétences transversales, sera plus encline à libérer ses enseignants pour leur permettre de collaborer, elle sera également plus encline à leur faciliter l'accès à des formations et de l'accompagnement sur ces thèmes. Nous décrirons donc les interactions les plus porteuses de sens dans le but de comprendre l'articulation de ce processus d'acquisition de stratégies.

Le tableau suivant (qui va de pair avec la figure 5.1) nous montre sur quelles familles de stratégies de gestion des apprentissages les facteurs ont une influence (selon les points de vue des enseignants qui ont participé à la recherche). Ce tableau provient de l'analyse des données recueillies auprès des enseignants participants.

Tableau 5.1

Influence des facteurs sur les stratégies de gestion des apprentissages

Facteurs / Stratégies → ↓	Planification	Gestion de la situation d'apprentissage	Évaluation
Les conceptions des enseignants	√	√	√
La collaboration entre les enseignants	√		√
L'accompagnement et la formation	√	√	√
La direction d'établissement	√		
La formation initiale	√		
La situation en salle de classe	√	√	√

5.1.1 Les conceptions des enseignants

Selon le tableau 5.1, les conceptions des enseignants influencent leurs stratégies de planification, de gestion de la situation des apprentissages et d'évaluation. Leurs conceptions influencent effectivement la mise en œuvre des trois types de stratégies.

Les enseignants se sont exprimés sur leurs conceptions du concept de coopération et de compétence. Au niveau de la coopération, les répondants ont fait référence aux notions d'aide mutuelle, de partage, d'entraide, de buts communs, d'interdépendance. Pour certains, coopération et travail d'équipe s'opposaient, pour d'autres ils sont synonymes. Les besoins de chacun semblent différents. Une enseignante en science estimait que le travail en laboratoire était coopératif, c'était pour elle un travail d'équipe dont les visées étaient de nature instrumentale. Il paraissait plus utile pour les élèves de travailler ensemble pour manipuler le matériel (souvent rare par ailleurs), l'intention est ici de faciliter le travail, pas de rendre l'élève compétent dans la compétence transversale de coopération, même si cela peut avoir cet effet par ricochet.

L'étendue de la recherche ne permettant pas d'aller vérifier si oui ou non les activités de coopération en classe s'apparentait réellement à un véritable travail coopératif, il s'agissait de comprendre où les enseignants se situaient. Des chercheurs comme Johnson et Johnson (1998) ont défini certaines bases du travail coopératif dont les notions *d'interdépendance positive* (référence aux besoins des élèves et à la plus-value du travail coopératif), *d'engagement* et de *responsabilité*, *d'habiletés de base* (ex. : la gestion des conflits) et d'une *dynamique d'analyse* (être capable d'évaluer le fonctionnement du groupe et de s'ajuster en conséquence). Jusqu'à une certaine mesure, ces éléments se retrouvaient dans le discours des répondants. Les bases du travail coopératif étaient donc présentes chez chacun d'eux à des degrés divers. Les intentions des enseignants en lien avec le travail coopératif étaient également plus ou moins conscientes.

Au niveau de la coopération, la recherche a mis en évidence un paradoxe intéressant, l'enseignante qui se disait la plus avancée dans l'instauration du travail coopératif en classe était également celle qui doutait le plus des bienfaits de la coopération. En effet, ce n'était pas un style d'enseignement lorsqu'elle était étudiante, pourtant elle réalisait les avantages certains d'une telle approche même si certains

inconvenients la dérangent, comme la quantité de temps à investir. Elle se demandait si cette approche donne en fin de compte de meilleurs résultats qu'une approche traditionnelle, sans pour autant pouvoir répondre à sa propre question. Il est à noter que sa posture de doute l'incitait constamment à faire des recherches pour s'améliorer ou à collaborer avec ses collègues pour valider ses interventions, ce qui apparaît comme une posture dynamique.

La coopération en classe n'est pas seulement affaire de travailler en équipe, il s'agit également de l'entrevoir dans la perspective de développement d'une compétence transversale. Là aussi, les conceptions des enseignants influencent leurs pratiques et l'interprétation qu'ils se font des exigences du programme formation de l'école québécoise. Perrenoud (1999) définit la notion de compétence comme une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations. Pour LeBoterf (2000), la compétence se conçoit dans le cadre d'une relation bipolaire sujet-environnement. Les répondants de la recherche voient la compétence comme un élément qui permet aux élèves d'aller plus loin, d'aller au-delà des connaissances. À plusieurs reprises revient l'idée que la notion de compétence peut prendre plusieurs formes. Pour plusieurs, la compétence est apparentée à un savoir-faire. Dans un autre ordre d'idée, la notion de transversalité n'implique pas nécessairement la mise en place d'un développement transdisciplinaire de la compétence de coopération, ainsi que les autres compétences transversales. Il est à noter que les enseignants se rencontrent pour discuter des compétences transversales (surtout dans le cas de l'école ciblée), mais très peu de place est laissée aux rencontres interdisciplinaires, les enseignants sont toujours dans un modèle où l'on travaille avec les collègues de la même matière d'enseignement. L'intention de tracer des ponts entre les disciplines évoquée par Delors (1996), n'est donc pas en train de se réaliser au secondaire. La culture compartimentée des différentes disciplines demeure et l'insertion des compétences transversales dans le programme n'a pas véritablement modifié la situation. Le rapport du MELS sur les écoles ciblées indiquait également la même situation à savoir le peu de concertation entre enseignants

de disciplines différentes. Certaines concertations se mettent en place au sein d'équipes cycle mais cela ne semble pas être une tendance bien définie.

Examinons maintenant de quelle façon la collaboration entre les enseignants influence la mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages.

5.1.2 La collaboration entre enseignants.

Selon le tableau 5.1, la collaboration entre enseignants influence leurs stratégies de planification et d'évaluation. Les enseignants rencontrés ne font pas de *team-teaching*, ils n'ont pas vraiment l'occasion de gérer à plusieurs des situations d'apprentissage. Par contre, lorsqu'ils en ont l'occasion, ils collaborent afin de planifier leurs situations d'apprentissage et évaluer conjointement les compétences de leurs élèves. Comme nous le mentionnions plus haut, cette collaboration est plus notable lorsque la direction aménage le temps des enseignants en conséquence et lorsque ces mêmes enseignants participent à des activités de formation et d'accompagnement qui les incitent à travailler ensemble plutôt que de rester isolés dans leur salle de classe.

Une tendance particulière se dégage de l'analyse des entrevues. En effet, plus les enseignants ont l'occasion de collaborer avec leurs collègues pour hiérarchiser les compétences transversales, créer des situations d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, déterminer les objectifs d'une étape, plus ils ont tendance à accompagner leurs élèves dans le développement de la compétence de coopération. Tout se passe comme si les enseignants, en développant eux-mêmes leurs compétences à coopérer, en réalisent l'utilité et, par extension, sont plus enclins à adopter une telle démarche en classe. De plus, les enseignants de l'école ciblée se réunissent en groupements apparentés aux communautés d'apprentissage professionnelles et s'engagent par le fait même dans une démarche de changement qui transforme la façon qu'ils ont de concevoir leur métier d'enseignant.

La collaboration entre enseignants revêt une dimension déstabilisante en cela que les enseignants sont confrontés à des points de vue parfois différents des leurs et qu'ils doivent apprendre à trouver des terrains d'entente et accepter de modifier leurs propres pratiques. Il s'agit parfois d'un grand pas à franchir pour des professionnels qui sont traditionnellement habitués à travailler derrière des portes closes. Pourtant les bénéfices retirés d'une telle situation semblent assez importants pour inciter les enseignants à continuer dans cette voie. Bezzina (2006) note les apports de la recherche en lien avec la collaboration dans les communautés d'apprentissage dans les écoles secondaires sur l'importance (entre autres) d'un leadership fort de la part des enseignants, ils doivent pouvoir négocier et partager une vision commune. Certains besoins d'accompagnement sont souvent ressentis afin de recevoir les critiques de façon constructive et afin d'insérer la vision de l'école dans le spectre plus large d'une réforme du système éducatif.

Les répondants de l'école ciblée ont fait état de ce type de rencontres et du sentiment d'« *empowerment* » (Fetterman, Kaftarian & Wandersman, 1996) éprouvés par les participants à qui on demande d'orienter et de s'approprier les politiques de l'école. Les enseignants ont l'impression qu'ils sont de véritables acteurs, qu'ils ont prise sur la réalité vécue dans leur école au lieu d'être de simples employés retraits à des tâches prédéterminées.

Une répondante explique que cette situation de collaboration avec ses collègues leur a permis de s'approprier le programme de formation de l'école québécoise, grâce à différentes rencontres où ils discutaient ouvertement de la façon dont ils percevaient le rôle des compétences transversales, les moyens qu'ils mettraient en place pour enseigner et évaluer la coopération en salle de classe. L'idée leur est venue d'utiliser la coopération dans les situations d'évaluation de fin de cycle. La coopération faisait donc partie d'une forme d'évaluation, les étudiants avaient ainsi l'occasion de réinvestir leurs compétences à coopérer dans une situation d'examen, ce qui leur donnait un sentiment

de contrôle supplémentaire. Ce genre d'initiatives issues de la collaboration entre enseignants leur donne un enthousiasme marqué alors qu'ils parlent de leur métier avec passion, avec l'impression qu'ils font véritablement une différence dans les apprentissages des élèves.

Les commentaires des enseignants de l'autre école (non-ciblée) montrent qu'ils se sentent déçus de ne pas avoir les libérations nécessaires pour pouvoir collaborer adéquatement avec leurs collègues. Les rencontres permettent de régler des problèmes de comportement des élèves. Elles ne sont toutefois pas l'occasion de mettre en place des plans d'action ou pour réfléchir sur le développement d'une compétence transversale particulière. C'est ici que le rôle de la direction prend tout son sens.

La collaboration entre enseignants est-elle une question de génération ? Il est à noter que là où a été constaté le plus de collaboration entre enseignants, c'est-à-dire dans l'école ciblée, les enseignantes étaient relativement jeunes, elles avaient entre 5 et 10 d'expérience d'enseignement. D'autres recherches tendent à montrer la même tendance d'une collaboration facilitée entre les enseignants de générations plus jeunes. Mukamurera et Tardif (2004) montrent que la collaboration entre jeunes enseignants et enseignants d'expérience se résume souvent à des *échanges de services*. Entre jeunes enseignants au contraire, la discussion est plus en profondeur et influence la pédagogie et l'expérience concrète en salle de classe. Les répondants de l'école ciblée admettaient d'ailleurs que leur direction d'école avait choisi ses enseignants dans le but avoué de les voir travailler en collaboration constante. On peut penser que cela a attiré davantage de nouveaux enseignants, peut-être plus prêts à confronter leurs points de vue et modifier leurs façons d'enseigner. Cela peut également avoir attiré des enseignants qui aiment tout simplement travailler en coopération.

5.1.3 La formation continue et l'accompagnement

Selon le tableau 5.1, la formation continue et l'accompagnement influencent la mise en œuvre des stratégies par les enseignants de planification, de gestion de la situation des apprentissages et d'évaluation. C'est un facteur important en comparaison à la formation initiale qui semble avoir très peu d'impact. La formation continue semble répondre à des besoins très précis des enseignants et leur permet d'appliquer directement des méthodes dans leurs salles de classe.

Il est à noter que dans les deux écoles participantes de la présente recherche, on note une attitude similaire par rapport à l'importance des formations en lien avec le renouveau pédagogique et l'accompagnement existant. Les formations sont généralement appréciées du fait qu'elles répondent à des questionnements particuliers, comme l'évaluation de la compétence transversale de coopération, mais elles manquent parfois de pertinence ou sont redondantes à l'occasion. L'accompagnement, par contre, joue un rôle beaucoup plus important en fournissant une aide sur le long terme. Les enseignants ont l'occasion d'essayer de nouvelles pratiques, d'identifier certaines difficultés et par la suite reprendre contact avec l'accompagnateur ou poursuivre la dynamique d'accompagnement avec des questions nouvelles auxquelles il faut trouver des réponses.

L'accompagnement efficace exige de la part des accompagnés et des accompagnateurs une prise de risque. Une enseignante fait mention d'activités auxquelles elle a participé afin de comprendre la dynamique de coopération en classe, activité dans laquelle elle était elle-même placée dans une situation où elle devait coopérer avec ses collègues pour réaliser une tâche complexe. Un accompagnement efficace semble donc se composer de différentes phases, au cours desquelles l'accompagnateur tente de déstabiliser les participants afin de soulever un questionnement important, de mettre en place des stratégies pour permettre aux

participants d'appriivoiser des notions nouvelles ou complexes et finalement leur laisser l'occasion d'incorporer cette nouveauté à leur pratique enseignante quotidienne. Il y en a un lien avec la *théorie de la traduction* (Cros, 2000) selon laquelle les acteurs sont inscrits dans une logique de réajustement continu de pratiques définies par trois phases de déstructuration, d'accommodation et d'appropriation. Les participants donnent des indices montrant qu'ils traversent effectivement des phases successives lorsqu'ils mettent en œuvre des stratégies de gestion des apprentissages dans un contexte de coopération. Certaines pratiques viennent remettre en question leur conception de l'enseignement, du rôle que l'enseignant est supposé jouer, du lien qui existe entre l'enseignant et ses élèves. Cette déstabilisation, si elle est bien amenée par l'expert accompagnateur est l'occasion de trouver des stratégies d'accommodation, en redéfinissant par exemple les modalités du travail coopératif pour répondre aux particularités d'un groupe d'élèves. Il ne semble pas que les enseignants soient encore dans une phase complète d'appropriation puisque plusieurs questions restent sans réponse au niveau des compétences transversales (l'absence d'échelle de niveaux de compétence entre autres), mais cette dynamique est en marche, du moins dans les écoles participantes à la présente recherche.

Les formations et l'accompagnement dépendent de la volonté de la direction d'établissement d'aménager le temps pour permettre aux enseignants d'en profiter, ce que nous avons observé dans les deux écoles participantes à la recherche. Gauthier, Bissonnette & Richard (2006) montrent à quel point le leadership de la direction est primordial lorsqu'on s'intéresse à l'efficacité des écoles en situation d'implantation de réformes scolaires. Ces directions consultent les enseignants, leur laissent une grande marge de manœuvre dans l'organisation de leurs enseignements et se préoccupent de leur développement professionnel en facilitant l'accès à la formation continue.

5.1.4 La direction d'établissement

Selon le tableau 5.1, la direction d'établissement influence leurs stratégies de planification. Effectivement, les enseignants bénéficient de libérations leur permettant de planifier en groupe leurs plans d'action pour permettre à leurs élèves de développer la compétence transversale de coopération.

Encore une fois, on remarque une dichotomie importante entre les deux écoles participantes à la recherche. Dans un cas, les enseignants ont le sentiment que la direction est porteuse d'une vision, qu'elle laisse une place importante aux enseignants pour qu'ils puissent innover et faire preuve de leadership. Dans l'autre, les enseignants sont déçus du manque de support, ils n'ont pas l'impression que la direction est engagée dans une démarche de changement, qu'elle ne va pas au devant du renouveau pédagogique, mais reste plutôt dans une posture d'attente face à des normes plus claires du ministère.

Gather Thurler (2000) indique de quelles façons un leader influence un processus d'innovation en guidant un groupe d'acteurs à se *projeter collectivement* dans l'avenir. Il exerce son influence à chaque étape d'un projet, en ajustant continuellement les projections avec la réalité vécue sur le terrain. Évidemment les directeurs sont généralement vus et se perçoivent eux-mêmes comme des leaders de premier plan. Gather Thurler insiste sur le fait qu'ils ne sont pas toujours les leaders les plus *convaincants*. Ils représentent tout de même des figures d'autorité qui ont le pouvoir de bloquer ou d'accompagner les initiatives des enseignants.

Dans l'école ciblée, il est très clair que la direction de l'établissement jouait un rôle fort de leader, en premier lieu, en allant chercher des personnes ayant un fort leadership dans les rôles d'enseignant. En cela, elle attire un type particulier d'enseignants prêts à relever des défis peut-être plus importants qu'ailleurs. Elle s'assure

ainsi de la présence d'un personnel enseignant ouvert à la concertation et prêt à innover. Cette direction innove également en fournissant une structure d'accompagnement et de formation afin d'appuyer les enseignants dans le renouveau pédagogique.

5.1.5 La formation initiale

Selon le tableau 5.1, la formation initiale influence de façon limitée la mise en œuvre de stratégies de planification. Tout porte à croire, que l'influence de la formation initiale n'est pas perçue comme importante par les répondants, pourtant cette influence existe tout de même puisque les enseignants s'en inspirent pour amorcer des actions dans leurs classes respectives et réalisent effectivement qu'il existe des écarts entre leur formation et leur réalité professionnelle.

La formation initiale semble étrangement le parent pauvre dans la mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages dans un contexte coopératif. Les participants sont encore critiques de la formation qu'ils ont reçue, ils perçoivent une distance importante entre la théorie apprise et la réalité qu'ils côtoient au quotidien. Il semblerait qu'il existe des contradictions au sein même de l'université qui l'empêcherait de se positionner clairement par rapport aux exigences du renouveau pédagogique.

Les répondants qui ont participé à une recherche⁵ sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants (Fontaine, Savoie-Zajc & Duquette, 2009), trouvent également difficile de faire des liens entre leurs pratiques actuelles et la formation qu'ils ont reçue à l'université. Ils ont beaucoup de difficulté à comprendre le langage des compétences, à poser un jugement professionnel éclairé. Un répondant décrivait une contradiction fondamentale selon lui : dans le cadre de certains cours, les étudiants ne sont évalués que sur la base d'examens écrits, on n'évalue donc que leurs compétences à compléter un examen, non pas leurs compétences de futurs praticiens, il y a un risque

⁵ 40 nouveaux enseignants ont été interviewés à trois reprises en 2007-2008.

alors de répéter cette façon de faire avec leur propres élèves une fois leur diplôme en main. On ne peut s'étonner que tous ne partagent pas les finalités du programme de formation de l'école québécoise et ne s'engagent donc conséquemment pas dans cette dynamique de renouveau pédagogique. *Ils attendent que ça passe ! Des réformes, on en a vu d'autres !*

5.1.6 La situation vécue en salle de classe

Selon le tableau 5.1, la situation vécue en salle de classe influence leurs stratégies de planification, de gestion de la situation des apprentissages et d'évaluation.

Les critiques par rapport au programme de formation de l'école québécoise sont souvent sur le fait que ces nouvelles façons d'enseigner favorisent uniquement les élèves forts qui démontrent déjà un bon niveau d'autonomie. Travailler en coopération, travailler en projet, serait donc réservé à une élite capable de supporter ces situations. Ces critiques présupposent le fait que tous ont accès à des ressources égales, qu'ils reçoivent de l'aide de professionnels qualifiés, ce qui n'est évidemment pas le cas. Dans la présente recherche les scores IMSE et SFR⁶ sont diamétralement opposés, ce qui signifie que nous sommes en présence de milieux sociaux économiques aussi diamétralement opposés. Cela n'explique pas tout mais cela indique que les conditions ne sont pas les mêmes. Dans l'école ciblée et favorisée, les élèves ont des ressources que les autres élèves n'ont pas. Pourtant, dans les deux milieux les enseignants développent et acquièrent des stratégies pour que leurs élèves coopèrent en salle de classe.

La gestion de conflits revêt un caractère particulier dans l'exercice de la coopération en salle de classe. Le conflit peut effectivement mettre fin à une période de coopération en rendant impossible le développement d'un climat de classe nécessaire pour l'exercice des différents rôles au sein de l'équipe coopérative. La gestion des

⁶ Indice de milieu socio-économique et Indice du seuil de faible revenu

conflits peut également être l'occasion pour les élèves de comprendre et d'accepter les différences de leurs camarades. Il est à noter que les enseignants des deux écoles n'avaient pas de stratégies claires de résolution des situations conflictuelles.

Comme le soulignait Kreidler (1984), la salle de classe est le théâtre de deux types de conflits, les *conflits fonctionnels* qui s'orientent vers une amélioration de la situation et les *conflits dysfonctionnels* qui laissent la classe en suspens et qui n'apportent pas de résolution effective. Il y a les gagnants et les perdants. Les participants à la recherche font l'expérience de ces deux types de conflits. La plupart du temps, ils ne trouvent pas de solution pour remédier aux difficultés engendrées par les conflits dysfonctionnels et ils ne se sentent pas en mesure de répondre adéquatement à des problématiques qui dépassent le cadre de l'école (toxicomanie, violence familiale, etc.). Favoriser l'émergence de conflits fonctionnels apparaît comme une solution pour contrer le développement des conflits dysfonctionnels, mais les enseignants ont peur de perdre le contrôle fragile de leurs classes. Il est à noter que la nature et la fréquence des conflits dans les deux écoles représentées sont fort différentes. Les enseignants de l'école défavorisée développent plus de stratégies de résolution de conflits malgré le fait qu'ils doivent parfois intervenir pour mettre un terme au problème empêchant les élèves de développer une autonomie à ce niveau-là. Les enseignants font le choix d'un climat de classe moins explosif plutôt que le travail exigeant de la résolution des conflits en contexte coopératif.

Ici également, le leadership de la direction peut avoir une influence positive en fournissant un cadre de référence stable pour la gestion des conflits. Élèves et enseignants savent donc à quoi s'attendre et comment moduler leurs comportements. Les enseignants disent également avoir reçu du support à ce sujet en formation et dans des situations d'accompagnement.

5.2 Des réponses au débat sur les compétences transversales

Il existe plusieurs études pertinentes qui abordent le thème des compétences transversales à l'école secondaire. Tout d'abord, il semble important de porter un éclairage particulier sur un avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, publié en mars 2007 par le Conseil supérieur de l'éducation et intitulé : « Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation ». (CSE, 2007)

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, a publié en mai 2008, sur son site Internet, un rapport de recherche intitulé : « Écoles ciblées. Recherche sur la mise en oeuvre du programme de formation de l'école québécoise au premier cycle du secondaire ». (MELS, 2008). Étant donné qu'une des deux écoles qui a participé à la recherche de maîtrise était une école ciblée, il apparaît pertinent d'analyser les principales conclusions de ce rapport.

Enfin, dans le cadre de mon travail d'auxiliaire de recherche à l'Université du Québec en Outaouais, j'ai été amené à participer à des recherches sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au secondaire. En collaboration avec les professeurs Sylvie Fontaine, Lorraine Savoie-Zajc, Jacques Chevrier et Ruth Kane, j'ai conduit des séries d'entrevues visant à comprendre les facteurs qui favorisent l'intégration et la rétention des nouveaux enseignants en début de carrière. De ces entrevues, émergent des parallèles intéressants avec la présente recherche. Avec l'autorisation des professeurs concernés, je mettrai donc en évidence certains de ces parallèles. Plusieurs communications ont été présentées et des publications sont actuellement en préparation afin de diffuser la recherche.

Ces trois recherches d'envergure concernent une masse d'enseignants beaucoup plus importante, le fait de les citer ici n'a pas pour but de généraliser les résultats de la recherche de maîtrise, mais bien de les situer dans un ensemble plus grand et contribuer par la même occasion à consolider la rigueur de la démarche scientifique.

5.2.1 Avis du Conseil supérieur de l'éducation

Il est à noter que l'avis du Conseil s'oriente sur le maintien des compétences transversales dans le programme de formation de l'école québécoise. Même si le Conseil propose différentes modifications, il propose toutefois de retenir la majorité des compétences transversales dont la compétence « Coopérer ». (CSE, 2007)

Le Conseil rappelle que les compétences transversales font partie du programme dans le but de rendre l'enseignement plus « exigeant » et non pas de diluer le contenu du programme ou diminuer l'importance des compétences disciplinaires. Il tient également à distinguer les difficultés issues de la « nature » des compétences transversales, des difficultés liées à leur mise en œuvre. À ce sujet, les six répondants de la recherche de maîtrise ont également fait état de cette différence. En effet, ils ont identifié leurs propres difficultés de compréhension du programme, comme la complexité des composantes de la compétence Coopérer, en plus de montrer les problèmes qu'ils rencontraient au quotidien pour valider leur propre jugement professionnel quant au développement de leurs élèves. *Comment s'assurer qu'on évalue ce que l'on veut évaluer ?*

Le chapitre 4 de l'avis du CSE au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (CSE, 2007), est consacré à la problématique de l'évaluation des compétences transversales. Malgré le fait que le renouveau pédagogique essaie de réduire la dissociation qui tend à se perpétuer entre les apprentissages et leur évaluation, il apparaît très clairement que ce défi appartient toujours au présent. Les élèves en sont bien

conscients, les enseignants favorisent de plus en plus les évaluations formatives, l'évaluation pour l'apprentissage, mais force est de constater que la motivation des élèves est parfois difficile à soutenir lorsque « ça ne compte pas ». Une répondante de la recherche de maîtrise expliquait clairement à ses élèves les situations où la coopération comptait dans la note et les situations où la coopération ne comptait pas même si elle était toutefois exigée. Comment concilier maintenant le développement d'une compétence transversale comme celle de la coopération avec les impératifs de l'évaluation sommative ? À qui cela peut-il servir ?

L'avis du CSE fait référence au rapport de la table de pilotage du nouveau pédagogique qui examine le paradoxe selon lequel 79% des enseignants consultés pensent être en mesure d'aider leurs élèves dans leurs apprentissages grâce à leurs évaluations, alors que 27% des conseillers pédagogiques partagent le même avis. On comprend que les enseignants sont partagés entre les besoins d'une évaluation qualifiante et une évaluation formative. Un des répondants à la recherche de maîtrise expliquait clairement, que pour sa part, il ne se lançait pas complètement dans les changements exigés par le nouveau pédagogique, il faisait plutôt un exercice de traduction entre l'ancien et le nouveau programme : l'évaluation d'une compétence était donc synonyme d'évaluation d'un objectif ou d'une connaissance. Les critiques *virulentes* du nouveau pédagogique pointent souvent d'ailleurs leurs attaques sur un enseignement par compétences qui priverait les élèves d'une base de connaissances qu'ils semblaient posséder auparavant. Selon Fourez (2005), on ne peut pas posséder des connaissances sans être compétent dans la construction de liens entre divers événements, une connaissance mène toujours à un usage, fût-il uniquement intellectuel. Le discours compétences versus connaissance lui semble donc sans grande validité. Une connaissance peut être une compétence si elle comporte une idée d'intentionnalité. Tous les répondants de la recherche de maîtrise se sont positionnés très clairement dans ce qui leur semble être un faux-débat.

Où se situe donc la problématique de l'évaluation des compétences ? Le Conseil supérieur de l'éducation note toutefois que la compétence transversale *Coopérer* n'est pas de celles qui posent le plus de difficulté, puisque les enseignants la travaillent relativement plus souvent que la compétence *Structurer son identité*. Les difficultés semblent plus liées à la faisabilité de l'évaluation. Il s'agit pour les enseignants d'intégrer les compétences transversales dans leur enseignement, dans un contexte où il n'existe pas d'échelles de niveau de compétences pour les compétences transversales, où les outils sont souvent inexistantes ou difficilement utilisables. Le Conseil note l'importance d'une gestion de classe où l'enseignant est libéré périodiquement de son rôle d'acteur principal. Il doit pouvoir observer ses élèves, collaborer avec ses collègues pour mettre au point des stratégies. Au niveau de la recherche de maîtrise, on note une différence très nette à ce niveau entre l'école ciblée et l'autre école. Dans le premier cas, les conditions de libérations sont importantes, les enseignants profitent de plusieurs heures spécialement consacrées à l'appropriation du nouveau programme alors que ce n'est pas le cas de l'autre école, dans laquelle d'ailleurs les enseignants expriment leur anxiété face à l'évaluation des compétences transversales dans un contexte où ils ne reçoivent aucune mesure d'accommodement.

Le Conseil estime que la raison première de l'évaluation des compétences transversales doit être l'aide à l'apprentissage des élèves, non pas la sanction des études. À l'heure actuelle, les enseignants doivent évaluer au moins une compétence transversale en fin de cycle. Le Conseil n'en voit pas la pertinence si l'intention en est une de certification, d'abord parce que les interprétations peuvent varier passablement d'un enseignant à l'autre et ensuite il ne croit pas que les enseignants aient à leur disposition des outils « rigoureux » pour établir une évaluation « équitable ». Il semble important de porter un jugement sur le développement de toutes les compétences transversales, en établissant, si nécessaire, une hiérarchie des compétences selon les volontés et les besoins de l'équipe école. C'est exactement ce qui se produisait dans l'école ciblée participant à la recherche de maîtrise. Les enseignants choisissaient à

chaque étape une compétence transversale sur laquelle ils allaient tous porter leur attention pendant quelques mois afin de voir l'évolution de l'ensemble des élèves et échanger sur les stratégies les plus pertinentes à mettre en place pour réaliser les objectifs de l'équipe-école.

Le Conseil estime finalement que toutes les compétences transversales (ou du moins les compétences choisies) devraient figurer au bulletin ou dans un autre type de communication aux parents afin d'aider ceux-ci en leur donnant les indications nécessaires pour accompagner leur enfant.

5.2.2 Rapport de recherche sur les écoles ciblées

En mai 2008, le site Internet du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a publié un rapport intitulé : *Écoles ciblées. Recherche sur la mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise au premier cycle du secondaire. Rapport de recherche 2003-2006*. Étant donné le fait que trois des six répondants à la recherche de maîtrise travaillaient dans une école ciblée, il apparaît intéressant d'effectuer certains parallèles entre les résultats des deux recherches. Il est également à noter que lors de la collecte des données, une autre école ciblée avait également accepté d'y participer pour finalement se retirer étant donnée l'opposition des enseignants envers la réforme. Les moyens de pression mis en place comprenaient un refus de participer aux activités de formation concernant la réforme, ainsi qu'un refus de participer à toute activité de recherche, comme celle d'un étudiant à la maîtrise.

Le rapport de recherche émet l'hypothèse selon laquelle: la faible adhésion de certains enseignants au programme de formation s'explique par le peu de formation qu'ils ont reçue. Il semble important d'ajouter que certains enseignants ont boycotté les formations données. Le problème se retrouve donc moins au niveau de l'accès à la formation qu'au niveau des perceptions des enseignants face à ces mêmes activités. Une

enseignante de l'école non-ciblée portait d'ailleurs un regard critique par rapport aux formations qui, selon elle, n'apportaient pas toujours des solutions pratiques aux problèmes vécus en classe.

Dans l'école ciblée qui a participé à la recherche pour ce mémoire, les enseignants ont clairement exprimé l'importance qu'ils accordaient à la formation et à l'accompagnement dans la mise en place du nouveau programme de formation. Selon eux (la recherche du MELS émet les mêmes commentaires) l'accompagnement est plus utile lorsqu'il s'effectue sur une plus longue période plutôt que d'être ponctuel. Les enseignants apprécient grandement la disponibilité d'une personne-ressource qui sera en mesure de répondre à leurs questions quand une problématique survient en classe.

Le rapport du MELS identifie une relation directe entre le nombre d'heures de formation et d'accompagnement reçue et la perception positive de la mise en place du programme de formation. Il semble important de signifier que la qualité de l'accompagnement joue également un grand rôle. Les répondants de l'école ciblée qui ont participé à la recherche de maîtrise ont parlé de l'importance de la compétence du formateur/accompagnateur. Ils ont apprécié le fait d'être placés dans des situations déstabilisantes dans lesquelles ils pouvaient faire des expériences concrètes les confrontant à certains objectifs du programme, comme celui de réaliser des tâches complexes en travail coopératif. Ils expliquaient également que le nouveau programme leur demande de modifier leurs préconceptions de l'acte d'enseigner, ce qui n'est pas toujours une tâche facile. Ces enseignants appréciaient le fait d'être accompagnés dans ce processus de changement de pratiques éducatives.

À l'instar du rapport du MELS, les répondants ont montré l'importance du leadership de la direction dans les changements en cours. L'attitude de la direction est primordiale. Une des répondantes exprimait d'ailleurs l'importance d'avoir une direction avec une vision claire de la mise en place du programme de formation; une direction qui

puisse voir l'importance de la coopération en classe et entre les enseignants et qui mise sur la formation de son personnel en identifiant des enseignants leaders capables d'influencer l'ensemble du corps enseignant.

Le rapport met également l'accent sur l'importance de la concertation chez les enseignants qui mettent en place le programme de formation. Les concertations structurées semblent appréciées des enseignants. Une des répondantes affirmait que la direction lui avait demandé de jouer un rôle de leader dans ces concertations, en guidant les interventions de ses collègues, entre autres dans la hiérarchisation des compétences transversales, à savoir quelles compétences seraient retenues et dans quel ordre seraient-elles enseignées et évaluées.

Au niveau de la formation et de l'accompagnement, il est à noter que les sujets de formation jugés les plus utiles par les enseignants sont ceux qui concernent l'évaluation des compétences et la création des situations d'enseignement-apprentissage. Le sujet « compétences transversales » semble utile pour 17% des enseignants. Les répondants à la recherche de maîtrise ont tous indiqué qu'ils accordaient autant d'importance aux compétences disciplinaires qu'aux compétences transversales. Le fait qu'ils aient accepté de participer à une recherche sur une compétence transversale particulière est possiblement une indication qu'ils accordent plus d'importance à cette composante du programme de formation que la majorité des enseignants.

CHAPITRE VI

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Cette recherche a pour but d'identifier les stratégies de gestion des apprentissages que les enseignants du 1^{er} cycle du secondaire mettent en œuvre dans le contexte du développement de la compétence transversale de coopération des élèves. L'échantillonnage théorique constitue un groupe de répondants hétérogène, en cela qu'il est composé de trois enseignants en milieu rural francophone dans un environnement scolaire défavorisé et de trois enseignantes en milieu urbain anglophone dans un environnement scolaire favorisé et identifié comme école-ciblée pour l'implantation du nouveau programme de formation de l'école québécoise. Cette hétérogénéité a permis de faire ressortir les caractéristiques principales du processus en dressant un portrait global de la situation. Il est important de rappeler que l'intention n'est pas ici de généraliser les résultats de la recherche à l'ensemble des milieux scolaires québécois, l'implantation du nouveau programme ayant pris plusieurs formes dans les différentes écoles québécoises. Cette recherche peut tout de même nous informer des efforts qui sont entrepris par certains enseignants pour mettre en œuvre certains éléments du programme. Au cours de ce chapitre, les principaux aspects de cette recherche seront rappelés, des recommandations seront formulées aux différents acteurs du monde scolaire afin de répondre adéquatement à la problématique actuelle et des propositions de recherches ultérieures seront avancées.

6.1 Les principaux aspects de la recherche

La mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages des six enseignants du 1^{er} cycle du secondaire lorsqu'ils accompagnent leurs élèves dans le développement de la compétence transversale de coopération est influencée par six facteurs principaux : les conceptions des enseignants, la collaboration entre les enseignants,

l'accompagnement et la formation, la direction d'établissement, la formation initiale, la situation en salle de classe. Ces différents facteurs ont un impact sur les stratégies de planification, de gestion de la situation d'apprentissage et d'évaluation. Cet impact peut favoriser le développement des stratégies de gestion des apprentissages ou lui nuire. Rappelons que les principaux freins à la mise en œuvre de stratégies pour le développement de la compétence transversale de coopération sont les conditions familiales et sociales qui accroissent les risques de conflits difficilement gérables en salle de classe. Le manque de support de la direction et l'influence relative de la formation initiale ont également un impact négatif sur la mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages.

De l'autre côté, on remarque une influence positive de plusieurs facteurs. Un leadership fort de la direction qui met à la disposition de ses enseignants de la formation, de l'accompagnement et des libérations visant la collaboration entre les enseignants, permet une mise en œuvre efficace de stratégies. Les enseignants se sentent appuyés dans certains aspects de l'implantation du nouveau programme de formation de l'école québécoise (entre autres les compétences transversales) et sont plus enclins à innover dans le présent contexte.

Il est à noter que les enseignants qui développent eux-mêmes des compétences à coopérer en travaillant avec leurs collègues sont plus à même de mettre en place des activités de coopération dans leurs classes. Ils sont confrontés eux-mêmes aux avis parfois divergents de leurs collègues et apprennent à mettre en place des solutions communes. Certains enseignants reconnaissent spontanément que cette entreprise n'est pas sans difficulté, ils sont souvent habitués à travailler de façon individuelle, le travail en collaboration peut donc comporter un aspect insécurisant.

6.2 Recommandations

Les différents acteurs du monde scolaire peuvent profiter de cette recherche pour ajuster leurs pratiques dans le but de faciliter la mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages en contexte de coopération.

6.2.1 Recommandations aux commissions scolaires

Suite aux conclusions de cette recherche, il apparaît important que les commissions scolaires poursuivent leurs efforts en vue de mettre à la disposition des enseignants des formations et de l'accompagnement permettant la mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages dans le contexte de l'implantation des compétences transversales. Plusieurs enseignants sont déstabilisés par les exigences du nouveau programme de formation de l'école québécoise et ont besoin du support d'experts en ce domaine. Les formations qui permettent aux enseignants d'expérimenter des approches pédagogiques sont, selon les répondants à cette recherche, les plus pertinentes lorsqu'il s'agit de s'approprier de nouvelles pratiques enseignantes. Les formations à caractère purement informatif peuvent, selon eux, être remplacées par des brochures explicatives. Les répondants de cette recherche ont souligné la constance de l'accompagnement qu'ils ont reçu. Le fait de pouvoir, en tout temps, contacter les accompagnateurs, les informer sur leurs interrogations, les changements apportés à leur gestion de classe, leur a permis de développer des pratiques porteuses de sens.

6.2.2 Recommandations aux directions d'écoles

Les enseignants sont unanimes sur le fait qu'ils ont besoin de temps alloué pour développer de nouvelles stratégies de gestion des apprentissages. Le fait de se sentir épaulés par leur direction, leur donne l'énergie nécessaire pour innover et trouver des solutions communes aux problèmes ou enjeux vécus quotidiennement à l'école. Les

enseignants utilisent souvent leur temps de rencontre pour discuter des cas d'élèves présentant des comportements problématiques. Ils ont également besoin de temps alloué à l'implantation du nouveau programme afin d'arriver avec un plan d'action partagé par l'ensemble de l'équipe enseignante. C'est un investissement, cela demande de la direction d'aménager les horaires en conséquence et de libérer les enseignants de certaines tâches scolaires, mais les résultats sont probants.

6.2.3 Recommandations aux universités

Une critique des répondants concernant la formation initiale qu'ils ont reçue, réside dans le fait que les étudiants sont parfois évalués par objectifs alors qu'ils doivent par la suite évaluer les compétences des élèves. Une confusion de sens émerge alors sur la différence entre un objectif et une compétence. L'arrivée récente du concept de compétence dans le monde de l'éducation influence évidemment cette situation. Il semblerait pourtant important que les universités se penchent sur ce problème et rendent leurs pratiques d'évaluation plus uniformes ou cohérentes avec la réforme.

Il est à noter que tous les répondants à cette recherche n'ont pas trouvé de lien significatif entre leur formation initiale et la mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages en contexte de coopération. Les universités doivent donc s'interroger sur la pérennité des enseignements qu'ils prodiguent à leurs étudiants. Que reste-t-il de cette formation après quelques années d'enseignement ?

6.3 Propositions de recherche ultérieures

Comme indiqué au commencement de ce présent mémoire, il serait pertinent d'étudier la mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages des enseignants lorsqu'ils accompagnent leurs élèves dans le développement de l'ensemble des compétences transversales telles que prescrites par le MELS. Ces compétences sont

sensées être en constante interaction. Étudier ce système dans sa globalité donnerait des indications plus justes sur les pratiques enseignantes. Un plus vaste échantillon de participants pourrait également permettre d'approfondir notre compréhension de la situation, de valider la pertinence du modèle proposé et proposer des pistes d'opérationnalisation par la création d'un guide de stratégies de gestion des apprentissages à l'intention des enseignants lorsqu'ils accompagnent leurs élèves dans le développement de la compétence transversale de coopération.

Références

- Adams, D. & Hamm, M. (1990). *Cooperative learning: critical thinking and collaboration across the curriculum*. Springfield, Ill.: C. C. Thomas.
- Ashworth, P. & Saxton, J. (1990). On competence. *Journal of Further and Higher Education*, 14(2), 3-25.
- Audigier, F., Crahay, M. & Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Baillargeon, N. (2006). La réforme québécoise: une faillite philosophique. *Possibles*, 30(1), 139-184.
- Berthelot, B. (2001). L'imposture pédagogique. Document récupéré du site *Sauver les Lettres* <http://www.sauv.net/imposture.htm>
- Bezzina, C. (2006). The road less traveled: professional communities in secondary schools. *Theory into Practice*, 45(2), 159-67.
- Bisaillon, R. (2007). Rétrospective d'une réforme en cours. Dans Lafortune, L., Ettayebi, M. & Jonnaert, P. *Observer les réformes en éducation*, p. ix-xxiii. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bloom, B.S. (1972). *Apprendre pour maîtriser*. Lausanne : Payot.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétence en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexion*, 1(81), 25-41.
- Boutin, G. & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Canter, L. & Canter, M. (1976). *Assertive discipline*. Santa Monica, CA : L. Canter.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre : guide sur la gestion de classe participative*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Cauchy, C. (2009, 8 juin). La FAE tonne contre la réforme scolaire. *Le Devoir*, 2009.
- Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Avis au MELS 2007. Québec : Éditeur officiel.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cros, F. (2000). *Le transfert des innovations scolaires ; une question de traduction*. Lyon : Institut National de la recherche pédagogique. Mission Innovation et recherche
- Crutzen, D. (2003). Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ? Dans *Revue trimestrielle Education - Formation*, Liège, décembre 2003.
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. (1988). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Delamotte, É. (1998). *Une introduction à la pensée économique en éducation*. Paris : PUF.
- Delors, J. et al. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : Éd. Odile Jacob.
- Ebrahimi, M. (2000). *La mondialisation de l'ignorance*. Québec : IQE.
- Esteves, J. & Pastor, J. (2003, Août). *Publishing grounded theory research study: are IS journals and conferences ready for them ?* Communication présentée à l'International Symposium on Research Methods, Tampa, FL.
- Eurydice – Réseau d'information sur l'éducation en Europe. (2002). *Compétences clés : un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire*. Bruxelles : Eurydice.
- Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J. & Wandersman, A. (1996). *Empowerment Evaluation*. Thousands Oaks, CA : Sage.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. & Duquette, O. (2009). *Preparing teachers: a shared business to enhance teacher retention*. Texte de présentation à la conférence EDGE sur l'enseignement et la formation initiale, Terre-Neuve.
- Fourez, G. (1994). Les socles de compétences. *Revue Nouvelle*, 99, 1, 12-16
- Fourez, G. (2005). Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 5(3), 401-412.

- Gagné, R.M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal : HRW.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2003). Paradigme de l'apprentissage au Québec. *Résonances*, 4(3), 17-19.
- Gibbs, J. (2006). *Reaching All by Creating Tribes Learning Communities*. Windsor: CenterSource Systems LLC.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glasser, W. (1969). *Schools Without Failure*. New York : Harper & Row.
- MELS (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- MELS (2008). *École ciblées. Recherche sur la mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise au premier cycle du secondaire*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Guillemette, F. & Gauthier, C. (2006). Approche par compétences et formation pratique : Analyse Documentaire et Critique. *Brock Education*, 16(1), 112-133.
- Howden, J. (1994). *Pratico-pratique : Coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée : Nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves*. Ste-Foy : Université Laval.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1998). Un survol de l'apprentissage coopératif. Dans *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I. (Eds.), Montréal : Les Éditions logiques, p.103-133.

- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Kagan, S. (1995). *Cooperative Learning: Resources for Teachers*. San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning.
- Karsenti, A. F. (2006). Différencier au secondaire. Impossible me direz-vous? *Québec Français*, 142, 95-97.
- Kreidler, W. (1984). *Creative Conflict Resolution : More than 200 Activities for Keeping Peace in Classroom*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. Pires (Éds.). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, (p.309-340). Boucherville: Gaetan Morin.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Legault, G. A., Jutras, F. & Desaulniers, M. P. (2002). Peut-on encore parler de mission éducative de l'école? Les finalités de l'éducation. *Éducation et francophonie* Vol. XXX, N° 1
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2^{ème} édition)*. Montréal : Guérin Éditeur.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : Éditions Sociales Françaises.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris : Seuil.
- Ministère de la communauté française de Belgique (1997) Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. No 333, 5, 9.
Accès : <http://archive.pcf.be/100000000000ce2?action=browse>
- Mukamurera, J. & Tardif, M. (2004). Rapport aux collègues et collaboration professionnelle entre générations d'enseignants au Québec : Transmission intergénérationnelle et formation professionnelle. *Recherche et formation*, 45, 55-68.

- New Zealand Ministry of Education (2007). *The New Zealand curriculum*. Wellington, NZ: Learning Media
- Nootens, P. & Debeurme, G. (2004). Pour l'inclusion d'élèves en difficultés langagières : Quels besoins chez l'enseignant ? *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15(1), 41-55.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Pavlov, I.P. (1977). *Les réflexes conditionnés*. Paris : Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. Dans Bentolila, A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire*, (p.73-88). Paris : Nathan.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2004). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Pierre, R. (2003). Le grand dérapage ou les dessous des réformes de l'éducation. *Recherches sociographiques*, 44, 1, 165-174.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal : Editions de l'Ecole Polytechnique de Montréal.
- Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rychen D.S. & Salganik L.H. (2005). *Definition and Selection of Key Competencies - Executive Summary OECD*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. *La recherche en éducation : étapes et approches*, (p.123-150). Sherbrooke : CRP.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages selon une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Shulman, L. (1973). *La pédagogie par la découverte*. Paris : Éditions ESF.

- SIREAS, (2008). Les compétences « transversales », « clés », « nontechniques » : Quels contenus ? Quel rôle pour l'éducation permanente ? *Analyses et études*, 13, 50 pages.
- Skinner, B.F. (1953) *Science and human behavior*. New York: Macmillan, 1953
- Slavin, R. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 11(3), mars.
- Tardif, J. (2000). *Document d'accompagnement*. Conférence organisée par la Direction régionale du ministère de l'éducation en Abitibi-Témiscamingue. 3 novembre.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences, documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière-Éducation.
- Tchakhotine, S. (1952). *Le viol des foules par la propagande politique*. Paris : Gallimard.
- Tournier, M. (1978). *Typologie des formules pédagogiques*. Québec : Ministère de l'éducation. Direction de l'enseignement collégial.
- Trier, U. P. (1991). *Non-curriculum bound outcomes*. Proposal presented at the Network A meeting of the OECD-INES Project on educational indicators, Paris.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism* (2nd ed.). New York : Norton.
- Young, R. E. (1990). *A critical theory of education: Habermas and our children's future*. New York: Teachers' College Press.

APPENDICE A

Schéma d'entrevue 1

1. Décrivez vos groupes et les matières que vous enseignez.
2. Organisez-vous des activités coopératives dans votre enseignement ? Avez-vous mis en place des projets de coopération avec les élèves ? Pouvez-vous les décrire ? Comment réagissent vos élèves ?
3. Le programme de formation de l'école québécoise associe différentes valeurs au développement de la coopération chez les élèves. Voici ces thématiques : engagement pour atteindre un objectif commun, établissement de règles de travail, partage des responsabilités, reconnaissance d'expertises complémentaires, respect et utilisation constructive des différences, répartition des ressources, gestion des conflits. Quels sont les éléments que vous favorisez le plus ? Comment le faites-vous ?
4. Quand vous faites coopérer les élèves ou que vous mettez en place des projets coopératifs, comment vous y prenez vous ? Quelle importance donnez-vous à la préparation, à la réalisation, et à l'évaluation de vos projets coopératifs ? Les élèves sont-ils invités à participer à chaque étape du processus ?
5. Comment vous situez-vous par rapport à la compétence transversale de coopération et ses composantes. Y a-t-il des composantes que vous favorisez plus ? Lesquelles vous posent le plus de difficultés ? Que faites-vous à chaque étape de réalisation de la compétence ?

<p>Contribuer au travail coopératif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer à quel type de collaboration ou de coopération se prête la tâche • Participer aux activités de la classe et de l'école de façon active et dans un esprit de collaboration • Tirer parti des différences pour atteindre un objectif commun • Planifier et réaliser un travail avec d'autres • Accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe • Gérer les conflits
<p>Tirer profit du travail coopératif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les situations qui se prêtent bien à la coopération • En mesurer les défis ou les enjeux • Apprécier les retombées du travail coopératif sur soi ou sur les autres • Évaluer sa contribution et celle de ses pairs • Cerner les améliorations souhaitables
<p>Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accueillir l'autre avec ses caractéristiques et reconnaître ses champs d'intérêt et ses besoins • Contribuer à l'échange de points de vue, écouter l'autre et respecter les divergences Adapter son comportement aux personnes et à la tâche

6. Depuis la réforme ou depuis que vous avez commencé à enseigner, est-ce que votre façon d'enseigner la coopération a évolué ? Avez-vous découvert des stratégies en chemin ? Y-a-t-il des personnes, événements, formations qui ont contribué à cette évolution ?
7. Comment qualifiez-vous votre processus de mise en œuvre de stratégies de gestion des apprentissages dans un contexte de coopération ? Cela vous demande-t-il d'adapter votre enseignement ? Comment vous situez-vous par rapport à l'enseignement de la coopération ?

APPENDICE B

Schéma d'entrevue 2

1. Quelle importance revêtent les compétences transversales (et en particulier la compétence coopérer) face aux compétences disciplinaires du programme ? Comment comprenez-vous le rapport qui existe entre elles ?
2. Quelle est votre définition de la coopération?
3. Trouvez-vous que les élèves apprennent mieux en coopération?
4. Comment vous situez-vous par rapport aux pédagogies par projets et celles dites traditionnelles ?
5. Certains critiques de la réforme opposent les notions de compétence et de connaissance. Qu'en pensez-vous ? Est-ce pour vous un problème ?
6. Quelle est votre définition du mot compétence?
7. Voici les 9 compétences transversales. Y en a-t-il qui sont plus proches naturellement de votre pratique?

Ordre intellectuel : exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice.

Ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication.

Ordre personnel et social : actualiser son potentiel; coopérer.

Ordre de la communication : communiquer de façon appropriée.



APPENDICE C - Certificat éthique.

Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone (819) 595-3900
www.uqo.ca

référence : projet 530

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

Objet : *Le système de stratégies de gestion des apprentissages liées au développement de compétences transversales chez les enseignants du 1^{er} cycle du secondaire*

soumis par : Monsieur Olivier Duquette
Étudiant
Université du Québec en Outaouais

c.c. Lorraine Savoie-Zajc
Professeur
Département des sciences de l'éducation

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable pour une année à compter de maintenant.

Au nom du Comité,

Pour : André Durivage
Président du Comité d'éthique de la recherche

Le 20 décembre 2005

Date d'émission