

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

OBSERVATION DES PRATIQUES DE CLASSE
DES ENSEIGNANTS DE LANGUE SECONDE AU SECONDAIRE DANS LE
CONTEXTE DE FORMATION PAR COMPÉTENCES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE
CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
DIDIER ÉRIC JULIEN

AVRIL 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

[amamɛɾ]

[amõpɛɾ]

REMERCIEMENTS

En premier lieu, nous aimerions remercier chaleureusement notre directrice de mémoire Mme la professeure Gladys Jean pour la promptitude et l'efficacité de sa rétroaction. Ses conseils toujours très avisés ont aiguillé le cheminement de ce travail tout en prodiguant un enseignement rigoureux de la méthodologie de la recherche.

Nous aimerions remercier vivement Mmes les professeures France Boutin et Daphnée Simard d'avoir accepté d'évaluer notre travail à titre de lectrices.

Nous souhaitons remercier nos collègues et ami-e-s Michael Zuniga et Martine Guay, pour leur soutien, leurs commentaires et leur contribution à la partie méthodologique du présent travail.

Enfin, nous remercions notre mère Mme Mireille Julien pour la méticuleuse révision linguistique de notre document, ainsi que son constant soutien depuis notre lointaine Lorraine natale.

TABLE DES MATIÈRES

LISTES DES FIGURES	viii
LISTES DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	3
1.1 Problématique	3
1.2 Objectifs de recherche	5
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	6
2.1 Assises théoriques de la formation par compétences	6
2.1.1 Cognitivisme	7
2.1.2 Constructivisme	8
2.1.3 Socioconstructivisme	9
2.2 Nouvelles orientations du Programme de formation	11
2.2.1 Pédagogie de l'intégration.....	11
2.2.2 La compétence	12
2.2.3 Notion de ressources	14
2.2.4 SAÉ (situations d'apprentissage et d'évaluation).....	16

2.2.5	Évaluation des compétences.....	19
2.2.6	Régulation et différenciation.....	21
2.3	Formation par compétences : principes, pratiques et approches.....	23
2.3.1	Principes de la FPC.....	24
2.3.2	Approches pédagogiques en lien avec la FPC.....	27
2.3.3	Principes d'une FPC et indices observables.....	29
2.4	Instruments élaborés et études empiriques en lien avec l'observation de la conformité des pratiques de classe avec un modèle recommandé.....	30
2.4.1	Le COLT.....	32
2.4.2	Le MOLT.....	33
2.4.3	Études empiriques.....	33
2.5	Les facteurs de changements chez les enseignants.....	37
2.6	Questions de recherche.....	40

CHAPITRE III

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE..... 41

3.1	Corpus.....	43
3.2	Participants.....	43
3.3	Instrument d'observation.....	45
3.3.1	Conception d'un prototype de grille d'observation.....	45
3.3.2	Validation de l'instrument d'observation.....	47
3.3.3	Catégories de la version finale de la grille.....	49
3.4	Saisie de données.....	57
3.4.1	Enregistrements.....	58
3.4.2	Déroulement de la saisie.....	58

CHAPITRE IV

RÉSULTATS..... 59

4.1	Synthèse.....	60
4.1.1	Enseignant A.....	62
4.1.2	Enseignant B.....	63

4.1.3 Enseignant C	64
4.1.4 Enseignant D.....	65
CHAPITRE V	
DISCUSSION	68
CONCLUSION	73
Limites de la présente recherche.....	74
Limites matérielles	74
Limites méthodologiques	76
Recommandations et implications pédagogiques.....	76
RÉFÉRENCES.....	79
APPENDICE A.....	85
COMMUNICATIVE ORIENTATION LANGUAGE TEACHING OBSERVATION SCHEME : COLT 1983 - PARTIE A	
APPENDICE B	87
COMMUNICATIVE ORIENTATION LANGUAGE TEACHING OBSERVATION SCHEME : COLT 1983 - PARTIE B	
APPENDICE C	89
COMMUNICATIVE ORIENTATION LANGUAGE TEACHING OBSERVATION SCHEME : COLT 1995 - PARTIE A	
APPENDICE D	91
COMMUNICATIVE ORIENTATION LANGUAGE TEACHING OBSERVATION SCHEME : COLT 1995 - PARTIE B	
APPENDICE E	93
MULTIDIMENSIONAL ORIENTATION LANGUAGE TEACHING OBSERVATION SCHEME : MOLT	
APPENDICE F	97

GRILLE D'OBSERVATION DE L'INTÉGRATION DE LA FPC DANS LES PRATIQUES
DE CLASSE : VERSION INITIALE

APPENDICE G 99

GRILLE D'OBSERVATION DE L'INTÉGRATION DE LA FPC DANS LES PRATIQUES
DE CLASSE : VERSION INTERMÉDIAIRE

APPENDICE H 101

GRILLE D'OBSERVATION DE L'INTÉGRATION DE LA FPC DANS LES PRATIQUES
DE CLASSE : VERSION FINALE

APPENDICE I 103

LÉGENDE POUR LA GRILLE D'OBSERVATION

APPENDICE J 108

LISTE DES ENREGISTREMENTS ET LEURS RÉFÉRENCES, PAR ENSEIGNANT

APPENDICE K..... 110

QUATRE GRILLES ET LEURS DONNÉES

LISTES DES FIGURES

Figure 2.1 : Rôle de l'enseignant dans le déroulement d'une SAÉ	19
Figure 2.2 : La différenciation pédagogique successive ou alternative.....	22
Figure 2.3 : La différenciation pédagogique simultanée	22
Figure 2.4 : Processus de transfert en fonction de la rétention et de l'intégration.....	27

LISTES DES TABLEAUX

Tableau 2.1 : Principes de FPC et exemples d'indices (observables)	30
Tableau 3.1 : Détails des enregistrements par enseignante.....	44
Tableau 4.1 : Rapport entre le nombre d'heures enseignées et le nombre d'indices.....	60
Tableau 4.2 : Distribution des indices relevés par catégorie et par enseignant	62

RÉSUMÉ

Avec la réforme de son système scolaire débutée en 2000 et dont les assises reposent sur l'héritage pédagogique du cognitivisme et du socioconstructivisme, le Québec a introduit la formation par compétences (FPC) dans ses nouveaux programmes. Cette approche de pédagogie intégrée, centrée sur l'apprenant et le développement par lui de compétences disciplinaires, mais aussi transversales, constitue pour les enseignants un nouveau défi pour leur enseignement et leurs pratiques de classe. La présente étude a pour objet d'observer les pratiques des enseignants de langue seconde au premier cycle du secondaire et de rendre compte à quel point, dans quelle mesure et dans quelles dispositions les nouvelles orientations sont présentes dans les salles de classe de langue seconde à l'heure actuelle. Pour ce faire, une grille d'observation de type COLT et MOLT a été développée autour de 25 indices observables de la FPC. Cette grille a permis de recueillir les données observées à partir d'un corpus d'enregistrements de séances de classe datant de 2007, et plus précisément de l'observation de quatre enseignants de langue seconde du secondaire (anglais et français), et de dégager, par le biais d'une analyse de type qualitatif, deux grandes tendances en réponse aux questions de recherche de départ. Ainsi, il appert que sur quatre enseignants, un seul met véritablement en pratique les principes de la formation par compétences. La pédagogie des trois autres enseignants observés reste plus ou moins traditionnelle, même si les enseignements sont parfois mis en pratique dans un esprit socioconstructiviste et/ou cognitiviste, mais de façon sporadique et aléatoire. Enfin, il existe une proportion inverse de l'ancienneté et du degré d'application des principes des programmes réformés. En effet, les enseignants les plus expérimentés relativement au nombre d'années d'enseignement sont ceux dont les pratiques de classe adhèrent le moins à la FPC, et vice versa en ce qui concerne les enseignants formés et entrés au service de l'éducation secondaire il y a peu. Les conclusions de la présente recherche proposent, entre autres, un accompagnement toujours plus accru des enseignants de langue seconde dans les changements qu'implique une FPC.

Mots-clés : Québec, réforme scolaire, renouveau pédagogique, langues secondes, formation par compétences, FPC, apprentissage intégré, grille d'observation, pratiques de classe.

INTRODUCTION

Dans la présente étude, nous abordons la question des nouvelles orientations en classe de langue seconde au secondaire au Québec relatives à l'apprentissage et à l'évaluation des apprentissages telles qu'elles sont décrites dans le Cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages émis par le MELS (MELS, 2006), et plus spécifiquement aux SAÉ (situation d'apprentissage et d'évaluation). Dans la mouvance du Renouveau pédagogique lancé en 1999 avec la Réforme du système pédagogique au Québec, renouveau qui a convoqué de nouvelles façons de concevoir l'enseignement en termes de compétences, les enseignants¹ sont amenés à adapter leurs pratiques d'enseignement en mettant l'apprenant au cœur de leur enseignement et de son apprentissage et en visant l'atteinte de compétences complexes plutôt que d'objectifs discrets.

Le nouveau modèle de pédagogie issu de la réforme et qui est axé sur le développement des compétences a directement hérité ses concepts de la formation professionnelle et prend progressivement racine dans la formation générale des jeunes au secondaire et dans la formation postsecondaire. Les théories qui ont sous-tendu l'élaboration des programmes réformés relèvent du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme ; ces concepts devraient donc être au cœur des pratiques pédagogiques des enseignants, au cœur des enseignements et des apprentissages. Ils sont par conséquent au centre de notre réflexion dans le présent travail, lequel s'intéresse à la mise en œuvre des programmes renouvelés dans les salles de classe langue seconde.

En effet, deux rentrées scolaires après la première mise en application du nouveau programme au premier cycle du secondaire, nous nous proposons de faire l'état des lieux quant à

¹ Dans le présent travail, le masculin sera utilisé à titre épique.

l'adaptation des pratiques pédagogiques des enseignants aux nouveaux programmes mettant en oeuvre une démarche d'intégration des acquis basée sur la formation par compétences. Par ailleurs, et d'un point de vue méthodologique, nous tenons à souligner que notre travail inscrit dans sa progression non seulement l'observation des manifestations d'une formation par compétences dans les classes de langue seconde, mais également et premièrement l'élaboration d'un outil d'observation bâti à partir de modèles développés au cours de recherches antérieures en la matière.

En premier lieu et après avoir annoncé la problématique de notre recherche au chapitre I, nous couvrirons les fondements théoriques dans lesquels s'ancrent nos questions de recherche. Il s'agit du cadre théorique (chap. II) qui permettra d'asseoir les bases nécessaires à l'élaboration méthodologique du travail de recherche et qui, entre autres, insistera sur le rôle central des concepts de *compétence* et d'*intégration situationnelle*² dans les enjeux d'une nouvelle ère scolaire au Québec. Ensuite, nous présenterons les spécificités de notre approche méthodologique de recherche, avec les participants, le contexte, l'instrument d'analyse et de traitement des données (chap. III). Le chapitre IV décrira les résultats de notre recherche dont nous discuterons sous diverses perspectives au chapitre V. Enfin, la conclusion synthétisera les limites du présent travail et en envisagera les implications futures en terme de recherche et de pédagogie.

² La mobilisation conjointe, par l'élève, de différents acquis scolaires dans une situation significative. C'est ce qu'on peut appeler l'intégration des acquis, ou intégration situationnelle (cité dans Roegiers, 2000).

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

1.1 Problématique

Les nouveaux programmes pédagogiques issus de la Réforme ont été implantés progressivement à tous les niveaux du primaire à partir de 2000, et la réforme fondamentale de l'éducation secondaire a été, elle, amorcée en septembre 2005. Celle-ci constitue un processus dont le succès dépend en partie, mais majoritairement, de l'engagement du personnel scolaire à mettre en pratique les recommandations pédagogiques consignées dans les programmes, soit le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2004). Ces dernières invitent tous les acteurs de l'école à mettre en scène une véritable pédagogie de l'intégration des acquis scolaires où le protagoniste est bien sûr l'apprenant. Outre le fait qu'elle puisse donner du sens aux apprentissages de ce dernier, une démarche intégrative lui permet également, en l'outillant de polyvalence, de faire face à un monde qui se complexifie sans cesse. Le défi pour le système éducatif reste alors de mettre en place une formation centrée sur le développement des compétences à l'école, des compétences non seulement disciplinaires, mais aussi transversales, c'est-à-dire d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ou de l'ordre de la communication.

La Politique d'évaluation des apprentissages du MELS (MELS, 2003) juge nécessaire d'inscrire l'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage et de reconnaissance des

compétences des élèves. À cette fin, le Cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages au secondaire diffusé à l'automne 2006 propose de placer l'élève dans une *situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)*, c'est-à-dire « une tâche complexe ou un ensemble de tâches complexes et d'activités d'apprentissage » (MELS, 2006) inscrite dans une problématique donnée et au cours de laquelle les compétences mobilisées par celle-là seront évaluées. Le Programme donne une définition de la *compétence* comme étant « un savoir agir fondé sur la mobilisation et sur l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS, 2004, p. 7). À la lumière de ce concept, il préconise aux enseignants de proposer aux apprenants des occasions de mobiliser leurs connaissances et savoir au cours de *situations* où vont pouvoir s'exprimer et se développer leurs compétences.

Ainsi, au cours du présent mémoire, nous cherchons à rendre compte à quel point, dans quelle mesure et dans quelles dispositions les nouvelles orientations sont présentes dans les salles de classe de langue seconde à l'heure actuelle. Depuis leur introduction dans les enseignements de langue seconde, elles n'ont pas encore fait l'objet d'un relevé systématique en terme de fréquence et de pertinence des tâches, tâches complexes et compétences mobilisées et développées au sein des apprentissages d'une langue seconde, français et anglais. Nous avons donc choisi d'investiguer le champ de fluctuation qui existe entre les directives officielles et leur(s) mise(s) en pratique dans la réalité des écoles et/ou des approches pédagogiques plus traditionnelles, et ce, afin d'évaluer le chemin qu'il reste à parcourir et les meilleures avenues à emprunter pour pratiquer un enseignement véritablement inscrit dans la mobilisation efficace et la reconnaissance des compétences des élèves. Ce faisant, nous cherchons également à observer si les changements d'orientation des programmes scolaires en amont de l'enseignant entraînent a fortiori des changements en aval, c'est-à-dire dans ses pratiques de classe. En effet, comme le remarquent Cohen *et al.* (2001), « It is one thing for teachers to embrace new ideas and beliefs about instruction but quite a different matter to change classroom practice. (...) Analyses suggest that what teachers said they actually did in classrooms offers a somewhat more conservative picture of teaching and learning than one would expect from their ideas and knowledge of reform » (p. 73)

1.2 Objectifs de recherche

Il est clair qu'il n'est pas aisé pour les enseignants de changer leurs pratiques scolaires du jour au lendemain. Outre l'oeuvre de prosélytisme pédagogique dont les nouveaux programmes doivent faire preuve, il leur appartient également d'assurer que la transition soit effective dans les salles de classe, qu'elle s'opère au moins partiellement dans une mesure raisonnable de temps et qu'elle respecte les principes fondamentaux qui sous-tendent son contenu. Plus spécifiquement, la bonne mise en oeuvre d'une *SAÉ* en classe de langue seconde dépendrait peut-être aussi de nombreux facteurs, certains gérables par l'enseignant et/ou facilités par les différents acteurs de l'administration, d'autres qui pourraient échapper au contrôle de l'enseignant. Ils participent comme autant de variables et d'impondérables qui pourraient retarder, voire parfois compromettre l'implantation des nouvelles directives. Aussi, pourrions-nous nous attendre à ce que les pratiques de classe ne reflètent pas complètement les orientations du programme réformé.

Voici ci-dessous les deux principaux objectifs qui guident le présent travail pour tâcher de répondre aux questions de recherche présentées à la section 2.6 :

Objectif 1

Le présent travail cherchera à rendre compte de l'implantation des programmes réformés et élaborés généralement selon les directives ministérielles, développés selon les principes de l'intégration situationnelle et organisés autour du concept de compétence ; il cherchera à observer la mesure dans laquelle les programmes ont supplanté les enseignements à caractère traditionnel dans les salles de classe de langue seconde.

Objectif 2

Afin de pouvoir observer les changements ou, tout au moins, les manifestations d'un enseignement de langue seconde qui repose sur les principes de la FPC, nous développerons un outil d'observation original inspiré d'outils élaborés au cours de recherches similaires à la présente, et adapté aux besoins de notre problématique.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Afin d'inscrire notre démarche d'étude dans le contexte général de la recherche en didactique des langues secondes et celui plus particulier des orientations pédagogiques du système scolaire québécois en 2008, il convient de tisser ici un canevas théorique. Puisqu'il est question dans ce travail de réforme de l'éducation au Québec et de formation par compétences³, nous avons très largement puisé dans les sources ministérielles comme les textes des différents programmes de formation publiés par le MELS⁴. Par ailleurs, nous avons fait référence à la littérature écrite par les grands théoriciens de la FPC et notamment Lasnier, Scallon et Tardif pour le Canada, et Le Boeterf et Roegiers pour l'Europe. La FPC a intégré plusieurs des principes hérités des courants cognitiviste et socioconstructiviste, et constitue dans l'approche éducationnelle au Québec la nouvelle orientation pédagogique officielle. Dans ce chapitre, il sera question tout d'abord des assises théoriques du nouveau programme (sect. 2.1), puis des spécificités théoriques et orientations du nouveau programme pédagogique (sect. 2.2), de la FPC sous tous ses aspects (sect. 2.3), et enfin des autres grilles d'observation élaborées dans le même contexte de recherche que notre travail (sect. 2.4), suivies des recherches sur les processus de changements chez les enseignants (sect. 2.5) et des questions de recherche (sect. 2.6).

2.1 Assises théoriques de la formation par compétences

Le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2004) définit les termes de la réforme de l'enseignement au Québec et c'est la version pour l'enseignement secondaire du premier cycle qui oriente nos travaux vers l'étude des pratiques pédagogiques.

³ Ou FPC à partir de maintenant.

⁴ Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports depuis le 18 février 2005, anciennement le MEQ, Ministère de l'éducation du Québec.

Afin de s'engager dans sa *mission* éducative, le ministère de l'Éducation articule sa politique autour de trois axes interreliés : instruire, socialiser et qualifier (MEI.S, 2004). Ce triptyque du renouveau scolaire à caractère multidimensionnel met plus que jamais l'accent sur la spécificité sociale de l'école et des apprentissages qui s'y produisent. Dans cette perspective, l'apprenant est pris comme un *être collectif* dont l'école a la responsabilité de former la pensée et l'esprit, pour les individus comme pour la collectivité. De même, en promouvant les valeurs de base de la démocratie, l'école veille et participe à former de futurs citoyens engagés dans la vie de la cité⁵ et civiquement responsables. Enfin, le rôle de l'école est d'assurer que les individus acquièrent les moyens et les outils qui leur permettront de s'insérer au mieux dans les divers milieux de la société : travail, famille et collectivité (MEI.S, 2006). Dans ce sens, il est alors impératif de former des individus responsables et placés au centre de leur propre(s) apprentissage(s) en, d'une part, privilégiant le développement et l'édification des compétences des apprenants, et d'autre part en établissant chez ces derniers « un rapport différent aux savoirs » (MEI.S, 2006, p. 9). Le Programme s'appuie justement sur divers courants théoriques qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de l'apprenant dans la construction de ses compétences et connaissances, à savoir le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

2.1.1 Cognitivisme

La recherche de la psychologie cognitive s'est d'abord intéressée aux différents types de mémoire (mémoire à court terme ou de travail et mémoire à long terme ou de stockage) ainsi qu'à la cognition considérée strictement comme l'activité de mémorisation (Roegiers, 2000). Les travaux se sont ensuite étendus à l'étude de l'apprentissage pour en élaborer une conception dont les apports sont multiples dans le domaine de l'éducation. En effet, tout apprentissage y est vu comme un ensemble d'activités de traitement de l'information, telles que la prise d'information, la résolution de problème, le contrôle et la régulation (métacognition), l'inférence, etc. (Roegiers et Ketele, 2000), qui rendent l'apprenant actif dans sa démarche d'apprentissage. En s'intéressant à la façon dont les êtres humains apprennent, le cognitivisme appliqué au domaine de l'enseignement permet de mieux comprendre certains processus mentaux tels que la

⁵ Dans son sens antique ici, c'est-à-dire un corps de citoyens.

mémorisation, le jugement, la motivation ou encore le transfert des connaissances, et ainsi d'ajuster les façons d'enseigner. L'un des rôles de l'enseignant sera par exemple de fournir à l'apprenant des données accessibles et stimulantes pour un traitement réfléchi et de l'amener ainsi à travailler activement la matière de façon à bien l'intégrer (Scallon, 2004). De cette façon, l'apprenant construira son savoir tout en développant des réseaux d'information, modifiant et enrichissant par là des corpus de connaissances antérieures avec de l'information nouvelle. L'approche par compétences du Programme s'inscrit très à propos dans cette vision cognitiviste du développement des capacités des apprenants, puisqu'en promouvant des pratiques à caractère cognitif et métacognitif au sein des apprentissages, au cours de situations complexes, celui-ci concourt à induire l'activation chez les apprenants de processus actifs, dans un apprentissage stratégique fait d'évaluations et d'expérimentations, orientés vers une fin, comme dans une résolution de problème par exemple (Proulx, 2004 ; Scallon, 2004). Le courant cognitiviste est par ailleurs la pierre d'assise de courants populaires en sciences de l'éducation, à savoir le constructivisme et le socioconstructivisme.

2.1.2 Constructivisme

C'est surtout le modèle de Jean Piaget qui a orienté les conceptions sur l'apprentissage vers une définition constructiviste du développement de la pensée et de la connaissance chez l'enfant (Piaget, 1977). Pour lui, le sujet réagit aux stimulations de l'environnement et interagit avec ce dernier. Il insiste sur une conception de l'enseignement où la *transmission* des connaissances cède la place à un processus de *construction* des connaissances mené par chaque individu grâce à son action sur les objets et ses interactions avec le milieu. Chaque individu construit sa propre représentation de la réalité en organisant ses expériences subjectives. Selon cette perspective, la signification des mots et des phrases est déduite de l'expérience subjective de chacun (Pallascio, 2004). Ainsi, pour Piaget, le but ultime de l'enseignement est de faciliter chez les jeunes la construction de concepts précis aux contours scientifiquement exacts et qui s'organisent en réseaux. Dans cet esprit, c'est un processus de maturation autonome, individuel et génétiquement programmé qui se met en place, à un rythme naturel, selon un agencement biologique prédéterminé, et qui souvent prend le pas sur le processus d'enseignement-apprentissage (Roegiers et Ketele, 2000). Cette conception du développement des individus

comporte bien sûr certaines implications sur le plan des orientations curriculaires, l'organisation des programmes devant permettre la prise en compte des démarches d'apprentissage des apprenants, notamment la démarche de raisonnement, les démarches de pensée nécessaires à l'assimilation des contenus disciplinaires, mais aussi les compétences qui favorisent la mobilisation de savoirs et savoir-faire dans des situations variées (Legendre, 2004).

Reprenant les thèses plus générales du cognitivisme et du constructivisme, le socioconstructivisme insiste davantage sur le rôle des mécanismes interactifs dans l'apprentissage (Proulx, 2004).

2.1.3 Socioconstructivisme

L'apprenant, selon Piaget, apprend le plus efficacement dans l'action, dans des opérations ; c'est le *learning by doing* de Dewey (cité par Proulx, 2004). Du point de vue de l'enseignement, une telle conception de l'apprentissage peut s'avérer très productive en salle de classe dans la mesure où l'enseignant engage les apprenants dans des activités complexes très enrichissantes pour eux, si tant est qu'elles correspondent à leurs centres d'intérêt et qu'elles les impliquent cognitivement et affectivement. Le Belge Décroly (cité par Proulx, 2004) avait déjà au début du XX^{ème} siècle insisté sur la notion des centres d'intérêts de l'enfant qui devraient guider toute activité d'enseignement. Pour lui, l'apprentissage n'est pas possible ni efficace si l'on y omet le rôle de l'affectivité de l'enfant. Curieux de nature, ce dernier appréhende et observe son environnement tout en traitant les informations, par comparaison, association, pour en tirer des conclusions. En effet, « le sujet apprend en organisant son monde en même temps qu'il s'organise lui-même » (Jonnaert, 1999). Le Français Freinet (1975) avait introduit dans le monde de l'éducation son concept d'expérience tâtonnée qui positionnait l'apprenant au centre de ses apprentissages : « Toute création, dans quelque domaine que ce soit, ne se fait que par *tâtonnement expérimental*, sur la base d'outils perfectionnés peut-être mais qui ne sont que des tremplins pour des recherches nouvelles. » (p. 16) En ce sens, il est l'agent principal de sa formation (Proulx, 2004).

En se greffant sur la voie constructiviste, la voie dite sociale vient réaffirmer le rôle éminent de l'interaction dans l'apprentissage, et insiste sur la fonction de l'environnement social

dont les caractéristiques participent également à définir les modalités et les limites de sa contribution à l'apprentissage. Ainsi, apprendre en collaboration ou en compétition peut avoir un impact significatif sur le plan de l'efficacité. C'est Vygotsky (cité par Proulx, 2004), parfois décrit comme étant un constructiviste "social", dans la continuité du modèle néo-constructiviste qui voyait dans l'interaction avec les pairs et le conflit sociocognitif la base du développement et de l'apprentissage, qui réhabilite le rôle de l'adulte dans le contexte de l'apprentissage. Selon lui, le développement même des fonctions intellectuelles est d'abord de nature sociale et culturelle. Puisque l'être humain est naturellement doué de langage, l'apprentissage n'est possible que par voie de socialisation, au sens où on apprend à la fois *des* autres (enseignants, personnels scolaires, etc.) et *avec* les autres (pairs) (Proulx, 2004). Plus spécifiquement, l'apprentissage comporterait, pour Vygotsky, deux moments clés : une première phase où l'adulte intervient pour déclencher un processus interne individuel chez l'enfant et une seconde phase où ce dernier peut fonctionner seul avec ses acquisitions. L'apprentissage mène donc à l'intériorisation, c'est-à-dire à l'émergence de comportements mentaux activés et actifs qui participent au développement cognitif de l'enfant. Notons toutefois qu'à la différence de Piaget, Vygotsky rejette toute notion de prédéterminisme biologique (Brown, 2007).

Du côté européen, Freinet (1977), dans le cadre de sa méthode naturelle des apprentissages, encouragera le travail en équipe et fera de la classe un lieu de rencontre où les apprenants partagent leurs connaissances : « Invariant n° 21 : l'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative. » (p. 38)

Concrètement, l'influence socioconstructiviste dans les nouvelles orientations de la pédagogie recommandée par le MELS implique le passage d'une pédagogie frontale et verticale à une approche plus interactive et interpersonnelle qui mise sur les relations entre pairs et entre enseignant et apprenants. Elle est aussi à la base de compétences sociales telle que la coopération (*voir* Compétence 8, "coopérer", dans le Programme de formation (MELS, 2004)).

2.2 Nouvelles orientations du Programme de formation

L'influence des perspectives constructivistes et socioconstructivistes se fait réellement sentir dans les changements d'orientation donnés aux nouveaux programmes d'études au secondaire. En effet, le fait de viser désormais des compétences intégrées, et non une simple accumulation au cours de la scolarité de connaissances dissociées, participe à l'implantation progressive d'une pédagogie de l'intégration des savoirs et savoir-faire dans l'enseignement. C'est dans cet esprit que la compétence en tant que concept intégrateur, et tel que nous le décrivons dans la partie 2.2.1 de cette section, s'inscrit dans les apprentissages en mobilisant différents acquis de façon opérationnelle et en donnant du sens aux apprentissages. Enfin, pour s'exercer, la compétence doit se faire nécessairement dans une situation d'intégration significative, c'est-à-dire la possibilité pour un apprenant de mettre en oeuvre ses connaissances et ses savoir-faire, notamment dans le cadre d'une démarche d'évaluation : ce sont les SAÉ ou situations d'apprentissage et d'évaluation suggérées par le MELS et dont nous dégageons les principes à la section 2.2.4.

2.2.1 Pédagogie de l'intégration

Cette façon de concevoir la construction de la connaissance doit être comprise dans un sens systémique et dynamique. En effet, il faut y voir premièrement une idée *d'interdépendance* des différents éléments que l'on cherche à intégrer selon des principes de solidarité et d'association. Il y a de plus dans le concept de l'intégration, une mise en mouvement, un principe dynamique de *coordination* des éléments grâce auquel ceux-ci sont articulés, mobilisés et réinvestis sous forme d'acquis. Enfin, cette mise en mouvement est orientée vers une fin précise, en l'occurrence produire du sens, selon un principe de *polarisation* (Roegiers, 2000). Plus concrètement, ces trois constituants de l'intégration peuvent être concentrés au sein d'une démarche de *l'intégration des acquis* qui consiste à mobiliser puis réinvestir (coordination) différentes connaissances et savoir-faire (interdépendance) en vue de résoudre des situations variées (polarisation). Plus spécifiquement, cette démarche peut transparaître lors d'*activités d'intégration*.

Le Conseil Supérieur de l'Éducation au Québec (1991) définit l'intégration en ces termes :

L'intégration des savoirs désigne [...] le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis (cité par Roegiers, 2000, p. 24).

C'est au coeur de ce processus vers l'apprentissage que se trouve le concept de compétence en tant que principe dynamique et intégrateur des contenus, des activités à exercer et des situations dans lesquelles elles s'exercent. La section suivante en détaille les principes.

2.2.2 La compétence

Pour Roegiers (2000), il s'agit d'une « possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes ». (p. 66) Le concept de compétence est défini ici dans le sens d'un processus de mobilisation et se rapporte à l'utilisation réflexive et délibérée du savoir et à l'autonomie. S'il y a *possibilité*, c'est bien que la compétence existe à l'état potentiel chez l'individu, en tous lieux et à tout moment. Dans ce sens, il est important de comprendre que la compétence est avant tout au service de l'individu⁶, c'est-à-dire qu'elle existe indépendamment de la façon dont l'environnement l'exploite et que l'individu l'utilise lorsqu'il en a besoin (Abrantes, 2004).

Tardif (2006) définit la *compétence* comme « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation ». (p. 22) Il prend soin de distinguer le savoir agir du savoir-faire, qui lui est une « séquence d'action qu'il est possible de circonscrire et de stabiliser d'une manière définitive ». (p. 24) Par contre, dans le cas du savoir-agir, il est impossible d'en formaliser la combinaison des ressources, car celle-ci est « multiforme, multiréférenciée et elle produit des agencements particuliers dans chaque situation ». (p. 24) Par exemple, dans le domaine des langues (français, langue seconde, programme enrichi), la compétence *produire des textes variés en français* ou encore *writing and producing texts* (ESL enrichi) (MELS, 2006 a, p. 24)⁷

⁶ Il est important de noter ici que cette vision (dans une perspective curriculaire contemporaine de l'éducation) est celle de la plupart des références en la matière et se distingue absolument de la conception qu'en donne le monde professionnel où la compétence est au service de l'entreprise en tant que fonction de production.

⁷ Voir à ce sujet le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2004, p. 184-185) pour une description, à titre d'exemple, plus détaillée de cette compétence.

correspond très certainement à un savoir agir qui exige la mobilisation d'une grande variété de ressources. Dans ce sens, la mobilisation est un savoir agir dont le potentiel dépasse le réflexe. En revanche, les savoir-faire dans ce même contexte pourraient correspondre à des connaissances procédurales, comme l'orthographe, la syntaxe, etc. On comprend bien ici que le savoir-faire sous-tend un caractère automatisé qui ne nécessite pas de remise en question consciente à chaque fois qu'il est mobilisé. Conjointement au savoir agir, ajoute Le Boterf (1994), le vouloir agir (la motivation personnelle) et le pouvoir agir (le contexte social qui permet la prise de responsabilité) participent avec tout autant de nécessité à l'engagement personnel dans la construction d'une compétence.

Afin de bien cerner le concept de situation d'apprentissage dans la section suivante, il convient d'abord de définir la compétence à travers des caractéristiques qui lui sont inhérentes. Selon Tardif (2006), la première est le caractère intégrateur d'une compétence en vertu duquel chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée. Dans le cas de l'exemple utilisé plus haut, il pourrait s'agir de stratégies cognitives comme *inférer des règles de mots, faire des résumés de lecture*, de ressources matérielles et humaines comme les dictionnaires, les grammaires, l'accès à des journaux en ligne ou des émissions de radio, mais aussi le directeur de l'école par exemple ou un journaliste, la famille, etc. La seconde caractéristique réfère à ce que Le Boterf (1994) nomme *le savoir mobiliser*, c'est-à-dire le caractère combinatoire de la compétence. En effet, la compétence se construisant dans la mise en oeuvre, la transformation, l'interactivité et la reconfiguration des ressources, il existe dans la compétence une force synergique au service d'elle-même. Dans un programme axé sur les compétences, le caractère combinatoire est très important, car il est très « productif » et efficace dans la mesure où celles-ci permettent de créer un nombre infini de cas de figure à partir d'un même jeu de ressources. Le troisième caractère de la compétence est développemental en cela que le développement de la compétence ne s'achève jamais. Il s'étale dans le temps au gré des formations et des expériences. Tardif (2006) cite l'exemple de *communiquer oralement*, compétence qui commence en principe d'une manière ou d'une autre à la naissance et qui grandit avec l'individu qui en développe la maîtrise.

Il serait possible de dissiper les craintes souvent émises par les professionnels de l'enseignement et les réticences qu'ils pourraient éprouver à participer à la mise en chantier d'un nouveau programme et à voir une approche axée sur le développement des compétences promouvoir un apprentissage trop pragmatique, et dans ce sens professionnalisant, au détriment de la théorie, en

invoquant le caractère évolutif de la compétence ; celui-ci confère à cette dernière des perspectives infinies puisqu'il assure *des combinaisons de ressources inédites et des configurations inusitées* au sein d'une multitude de situations nouvelles.

Enfin, et directement lié aux deux premières caractéristiques, le caractère contextuel contraint justement la mobilisation et la combinaison des ressources dans une mise en oeuvre orientée vers une fin. Le contexte ainsi créé donne à l'action combinatoire un cadre, une situation qui va convoquer une finalité singulière, permettant à l'apprenant de construire des « réseaux opératoires » (Jonnaert, 2002) de ressources.

Ce caractère contextuel de la compétence introduit le concept de *situations d'apprentissage* dans un enseignement axé sur le développement des compétences en donnant du sens aux apprentissages des élèves (Tardif, 2006). De façon plus spécifique, Roegiers (2000) propose comme caractéristique supplémentaire l'évaluabilité de la compétence. En effet, la compétence peut être évaluée à travers une production de l'élève, mais également, et indépendamment du produit final, *en termes de qualité du processus*, à travers des situations particulières appartenant à des situations-problèmes, ou encore, pour reprendre la terminologie du MELS, des *SAÉ, situations d'apprentissage et d'évaluation* (voir sect. 1.2.4), situations au cours desquelles l'apprenant va devoir mobiliser un certain nombre de ressources visant la résolution d'un problème. À ce propos, la notion de ressources est fondamentale dans le concept de compétence, car « *une compétence fait au minimum référence à : (1) un ensemble de ressources (2) que le sujet peut mobiliser (3) pour traiter une situation (4) avec succès.* » (Jonnaert, 2002) Qu'il s'agisse de ressources affectives, sociales ou contextuelles, c'est d'abord et grâce à elles que l'apprenant peut se situer et s'engager dans une situation.

2.2.3 Notion de ressources

En matière de ressources, Jonnaert (1999) évoque les réseaux opératoires⁸ de ressources. Un réseau de ressources est propre à une situation donnée et c'est le contexte de la compétence

⁸ La notion d'*opératoire* renvoie aux opérations mentales et physiques que le sujet effectue sur les objets et les contenus proposés. Elles doivent être, dans un sens pagétien, intériorisées par l'apprenant et réversibles.

qui va convoquer un faisceau de ressources nécessaires à la résolution de la situation-problème (Autant de contraintes, d'obstacles à surmonter, autant de ressources à mobiliser). Ces ressources ont un caractère complémentaire et se soumettent à une optimisation réciproque, c'est-à-dire qu'elles sont compatibles entre elles au sein d'une dynamique améliorative. Il est important de distinguer les ressources des connaissances, car les premières sont régies par trois principes qui les rendent valides :

Une ressource est une ressource si, et seulement si, la personne dispose de cette ressource, la personne est en mesure d'utiliser cette ressource et cette ressource s'avère un moyen effectif pour améliorer la situation. (Masciotra, 2007, p. 35)

Les ressources peuvent être soit internes avec les acquis scolaires, les expériences, les habiletés et les centres d'intérêt des apprenants, soit externes avec les pairs, les professeurs, le matériel didactique, les documents, etc. (Scallon, 2004).

2.2.3.1 Ressources internes

Les ressources internes sont multiples et variées. Elles comprennent les *ressources cognitives, conatives⁹ et corporelles* (Masciotra, 2007). Les ressources cognitives renvoient à l'ensemble des connaissances qu'une personne a construites en faisant l'expérience d'une diversité de types de situations. Par exemple, les connaissances linguistiques d'une personne en français constituent une ressource pour lire le journal ou converser avec un collègue. Encore une fois, cette connaissance n'est une ressource que dans la mesure où elle sert à améliorer une situation, à résoudre une tâche. Quant aux ressources conatives, elles relèvent du savoir être, c'est-à-dire l'intérêt de l'apprenant ou sa motivation à s'engager dans une situation, son image de lui-même, son attitude, ses valeurs, etc. (Reuchlin, 1990). Masciotra (2007) souligne que le développement de ces ressources est crucial, mais peut parfois être délicat dans la mesure où certaines ressources sont profondément personnelles et liées à des croyances (religieuses, nationales, etc.) et des valeurs (ethnoculturelles, familiales, etc.) qui ne sont pas toujours universelles. Enfin, les ressources corporelles impliquent la coordination de diverses parties corporelles indispensables

⁹ Adj. : Relatif à la conation (du latin *conatio* « tentative, effort »), c'est-à-dire une impulsion déterminant un acte, un effort quelconque. (Robert, 2008)

aux différentes étapes de la résolution d'une situation-problème, comme l'acte d'écriture, la manipulation d'un ordinateur, d'outils, etc.

2.2.3.2 Ressources externes

Ce sont essentiellement les *ressources humaines* et les *ressources matérielles*, c'est-à-dire toutes les personnes susceptibles d'aider ou d'accompagner une personne ou tous les moyens matériels disponibles qu'une personne est en mesure d'utiliser pour améliorer sa situation (Masciotra, 2007). Ainsi, le professeur, des collègues de classe, les parents, un ordinateur, un dictionnaire, un didacticiel, l'Internet, etc. sont autant de ressources externes exploitables par l'apprenant.

Pour conclure, le concept de ressources constitue un point important de notre étude, car les ressources sont à la base d'une démarche par résolution de problèmes propre aux situations d'apprentissage et d'évaluation. Ainsi, il va de soi que certaines démarches par rapport aux ressources, comme la mobilisation, l'identification ou l'organisation de ressources dans le but de mener une tâche complexe à bien, se reflètent dans la grille élaborée au cours du présent travail pour l'observation des apprentissages en classe.

La section suivante couvre les principes du concept de SAÉ ou situation d'apprentissage et d'évaluation qui dans ses fondements théoriques regroupe les notions vues jusqu'à présent.

2.2.4 SAÉ (situations d'apprentissage et d'évaluation)

Le passage de programmes conçus par objectifs à un programme basé sur des compétences a des répercussions sur la façon de concevoir l'apprentissage et l'évaluation. Concrètement, l'apprentissage n'est plus morcelé et centré sur les connaissances, mais ce sont des activités d'apprentissage et d'évaluation mises en place et tenant compte de la globalité et du caractère intégrateur et évolutif de la compétence qui redéfinissent la formule pédagogique. À cette fin, la Politique d'évaluation des apprentissages rappelle la nécessité d'inscrire l'évaluation des apprentissages dans « une perspective d'aide à l'apprentissage et de reconnaissance des compétences » (MELS, 2003). La notion de *situation* est centrale puisque pour reconnaître et

évaluer les compétences, il est nécessaire que celles-ci se définissent à travers la mobilisation intégrée de plusieurs ressources afin que l'apprenant soit capable de faire face à différentes situations significatives issues de la même famille. Aussi le terme *situation* est-il entendu, dans ce contexte, dans le sens de *situation-problème*, ou plus spécifiquement de *tâche complexe ou projet*, c'est-à-dire dans le sens d'un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée. Un exemple en serait *la situation d'écrire une lettre à un ami pour l'inviter à son anniversaire*. Une telle situation concentre bien à propos le principe intégrateur afférent à une situation ; en effet, elle va impliquer la mobilisation des acquis de l'élève en termes de cognition, de gestuelle et de socio-affectif en proposant un contexte d'application. Par ailleurs, à la lecture de cette situation, il est clair que le caractère significatif y est inscrit. Elle est significative non pas tant dans le fait qu'elle évoque en chacun une situation de la vie familière et culturelle, mais surtout dans la possibilité qu'elle offre d'impliquer l'élève, de l'orienter vers un but et de lui donner l'opportunité de mobiliser ses ressources d'une façon qui a du sens pour lui (Roegiers, 2000).

Afin d'aider les apprenants à développer une compétence, il revient à l'enseignant d'organiser des activités d'intégration ou d'apprentissage, des tâches ou un ensemble de tâches, dans lesquelles les apprenants sont invités à intégrer leurs acquis tout en résolvant une situation d'intégration. De Ketele (1989) propose une définition d'une activité d'intégration sous forme de caractéristiques :

- le concept même d'intégration implique que la mobilisation des ressources soit effectuée par l'apprenant ; ainsi, il est impératif que ce dernier soit acteur au cours d'une activité.
- il est nécessaire que l'apprenant mobilise un ensemble de ressources ; en termes d'acquis, il peut s'agir de connaissances (déclaratives et procédurales), des savoirs d'expériences, des savoir-être, des automatismes, des capacités, etc.
- l'activité est orientée vers une compétence¹⁰, ce qui signifie qu'elle doit préparer l'apprenant directement à l'exercice de cette compétence.
- l'activité doit posséder un caractère significatif¹¹, c'est-à-dire qui exploite une situation où l'élève est impliqué, où il mobilise ses acquis et qui l'oriente vers un but.

¹⁰ Ou vers une O'IT (Objectif Terminal d'Intégration), c'est-à-dire qui vise à établir la synthèse de toute une année ou tout un cycle (Roegiers, 2000)

- enfin, l'activité se doit d'être articulée autour d'une situation nouvelle afin d'éviter l'écueil de la reproduction.

Les SAÉ sont donc le lieu et l'espace consacrés pour résoudre des problèmes. La résolution de ces problèmes peut amener l'apprenant à développer une seule compétence disciplinaire, et dans ce cas-là, un seul problème sera résolu, ou plusieurs compétences à la fois. Dans ce cas-ci, les compétences peuvent être propres à la discipline ou à d'autres disciplines afin d'en convoquer les connaissances et les savoir et résoudre un ou plusieurs problèmes aux profils variés et complexes. Les apprenants prennent alors conscience des relations qui existent entre les compétences.

Par ailleurs, les situations peuvent varier en fonction des intentions de l'enseignant. Le but premier est souvent de susciter des apprentissages et le développement de compétences, mais une situation peut également être exploitée pour faire le point sur le développement des compétences pour juger du niveau de compétence atteint. Il s'agit alors d'une situation d'évaluation qu'il est important de situer dans une perspective de régulation (MELS, 2006).

Pour clore cette section sur les situations d'apprentissages, nous aimerions préciser qu'une SAÉ se déroule généralement, selon la planification de l'enseignant, en trois temps : (1) la préparation, au cours de laquelle la problématique est présentée aux élèves, les acquis sont réactivés et mis en lien avec la situation-problème ; (2) la phase de réalisation qui donne lieu à l'accomplissement des tâches et à des moments choisis d'objectivation ; (3) enfin, une phase d'intégration qui permet aux élèves d'effectuer un retour formatif sur les apprentissages tout en envisageant les possibilités de transfert des connaissances disciplinaires acquises. Le tableau suivant récapitule ces trois phases en les considérant du point de vue de l'enseignant, c'est-à-dire son rôle au sein d'une SAÉ.

¹¹ Le caractère significatif d'une activité peut apparaître à différents niveaux, comme le contexte (centres d'intérêt), la fonction (progrès importants faits par l'élève), les informations (écart entre théorie et pratique) et la tâche (idée de défi perçue par l'élève).

<i>Phase de préparation</i>	<i>Phase de réalisation</i>	<i>Phase d'intégration</i>
<ul style="list-style-type: none"> › Présenter la problématique. › Activer les connaissances antérieures et faire émerger les représentations des élèves et leurs questions. › Établir le plan de travail. › Préciser la production ou les productions visées et les destinataires, s'il y a lieu. 	<ul style="list-style-type: none"> › Accompagner l'élève dans la réalisation de la tâche ou des tâches complexes. › Proposer des tâches d'acquisition de ressources, s'il y a lieu. › Aménager des moments de rétroaction. 	<ul style="list-style-type: none"> › Animer la synthèse des apprentissages réalisés. › Amener les élèves à reconnaître les lieux de transfert possibles. › Permettre l'expression du degré de satisfaction.

Figure 2.1 : Rôle de l'enseignant dans le déroulement d'une SAÉ (source : MEELS, 2006)

2.2.5 Évaluation des compétences

L'approche préconisée par le MEELS en ce qui a trait à l'évaluation distingue plusieurs exigences. En effet, il est important de ne pas limiter l'évaluation aux habiletés ou aux compétences, mais il s'agit de concevoir des situations intégratrices complexes et contextualisées. Les attitudes et le processus d'apprentissage doivent être aussi pris en compte. De plus, l'évaluation doit mettre en évidence les aspects positifs des progrès de chaque apprenant. Elle sert à encourager et à respecter le rythme de chacun. Enfin, l'évaluation reste une démarche collective, c'est-à-dire que toute compétence dont la mise en oeuvre s'appuie sur les ressources du groupe devrait être évaluée dans des conditions comparables (Laurier, 2005). Lasnier (2000) décrit l'évaluation en FPC comme un continuum apprentissage-évaluation où doit exister une similitude entre les tâches intégratrices servant à l'apprentissage et celles utilisées pour l'évaluation formative. Plus spécifiquement, les critères d'évaluation de la compétence peuvent être utilisés afin de renforcer l'intégration des composantes de la compétence.

L'évaluation dans le contexte de la Réforme, et donc dans une nouvelle perspective cognitiviste et constructiviste, revêt diverses formes, dont et surtout l'évaluation formative¹². Scallon (2000) en donne une définition :

¹² Voir Lasnier (2000), tabl. 8.2, p. 229 pour une mise en rapport très détaillée entre les principes de l'évaluation en FPC et les principes de la FPC.

Évaluation formative : processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles : soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. La "décision action", c'est-à-dire la régulation, a pour objet soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même. (p. 21)

2.2.5.1 Pratiques et outils d'évaluation

Puisque les nouvelles orientations mettent l'accent sur l'engagement de l'élève dans ses apprentissages et sur le développement de la métacognition, « [...] on peut penser que [celle-ci] implique, de la part de l'élève, qu'il puisse porter un jugement sur ses apprentissages, c'est-à-dire s'autoévaluer » (Wolfs, 1996 cité par Laurier, 2005, p. 132), et *a fortiori* porter un jugement sur les apprentissages de ses pairs. Laurier (2005) précise toutefois que l'autoévaluation demeure essentiellement au service de la régulation et, tout comme l'évaluation par les pairs, favorise l'autonomie par rapport à l'enseignant. Bien plus qu'une simple modalité d'évaluation, elle est une partie intégrante, une composante de chaque compétence (Scallon, 2004). Nous citons ici deux exemples de manifestations de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs : faire le bilan de sa contribution à un projet d'équipe sur une feuille qui accompagne le document final ; au moment de la remise d'un projet d'équipe, chacun des membres remplit une grille d'appréciation pour évaluer la qualité de la participation de chaque membre de l'équipe.

Par ailleurs, le portfolio ou le dossier d'apprentissage, d'évaluation ou progressif constitue un moyen très efficace pour l'élève de rendre compte de la progression dans ses apprentissages, de rester motivé et de développer la métacognition, mais aussi une très bonne façon pour l'enseignant de juger le processus intégrateur de l'apprentissage de l'apprenant (mobilisation des ressources nécessaires, sélection des projets à réaliser, choix des stratégies, etc.). Dans ce sens, l'utilisation en salle de classe du portfolio est un excellent indicateur d'un enseignement axé sur le développement des compétences, car il engage davantage l'élève dans la gestion, la vérification et la régulation (*voir* sect. 2.2.6) de ses apprentissages. Voici un exemple de directives pour l'élaboration d'un portfolio en langue seconde : « Ton portfolio devra comprendre : (1) un article de journal accompagné d'un résumé de quinze lignes ; (2) un courriel d'une vingtaine de lignes adressé à un ami et traitant d'un événement particulier qui aura lieu prochainement ; (3) une

entrevue d'une page, accompagnée d'une photo, avec une personne de ton choix ; (4) le récit d'un accident (environ 150 mots). » (Laurier, 2005, p. 139)

Outre les fonctions, entre autres, de classement, de pronostic, de bilan ou de sélection que peut revêtir l'évaluation, il existe une fonction qui oscille entre évaluation formative (intégrée à la séquence didactique) et évaluation sommative (qui sanctionne les apprentissages, bilans, etc.), la régulation.

2.2.6 Régulation et différenciation

La régulation contribue à rendre les apprentissages efficaces. Lorsqu'elle est combinée à l'évaluation, elle permet de vérifier les apprentissages et de soutenir les apprenants dans leurs efforts (Laurier, 2005). En tant qu'aide à l'apprentissage, il y a lieu de distinguer trois types de régulation : proactive, interactive et rétroactive. La régulation proactive s'inspire des observations des apprentissages antérieurs et intervient dans le cadre d'un enseignement différencié, c'est-à-dire adapté aux intérêts et aux besoins des apprenants. La régulation interactive est très importante au cours de la réalisation de tâches, car elle autorise une rétroaction immédiate de la part de l'enseignant sur les difficultés rencontrées par les apprenants. Informelle et rapide, la régulation interactive peut renforcer la motivation et permettre à l'apprenant de s'ajuster au mieux au processus de son apprentissage. Enfin, la régulation rétroactive consiste à effectuer un retour sur les tâches exécutées pour remédier aux difficultés persistantes (MELS, 2006). Par ailleurs, la participation de l'élève à sa propre évaluation, qui constitue un des aspects les plus importants du renouveau en évaluation, se traduit par l'autorégulation, une pratique d'évaluation formative où l'élève est l'agent principal de l'appréciation de ses démarches et de ses résultats (Scallon, 2004).

Nous avons mentionné plus haut le concept d'enseignement différencié et il convient de le décrire ici, car il est en lien direct avec la notion de régulation. Le Conseil supérieur de l'éducation indique que la différenciation pédagogique :

[...] est une démarche qui consiste à mettre en oeuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes, d'atteindre

par des voies différentes des objectifs communs et, ultérieurement, la réussite éducative. (cité par MELIS, 2006, p. 27)

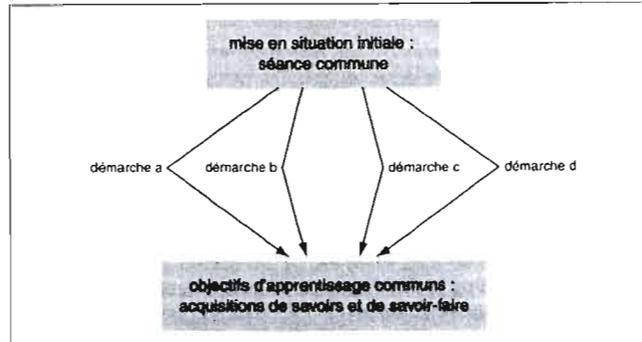


Figure 2.2 : La différenciation pédagogique successive ou alternative (source : Gillig, 1999)

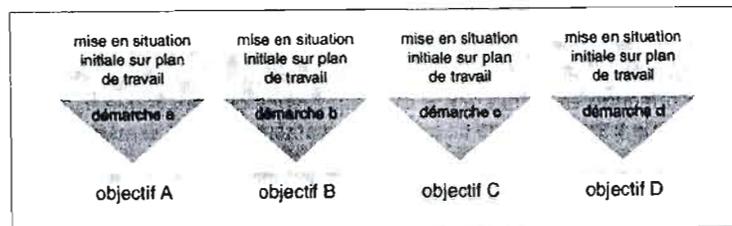


Figure 2.3 : La différenciation pédagogique simultanée (source : Gillig, 1999)

La figure 2.2 illustre un des schémas de mise en application possible de la pédagogie différenciée. Celle-là consiste ainsi à faire alterner différentes situations d'apprentissage correspondant aux capacités des apprenants sans modifier fondamentalement le déroulement de la classe, dans le cadre d'une séance commune à tous. Du début à la fin, le parcours séquentiel ne varie pas, les objectifs restant communs. Toutefois, ce sont les voies de cheminement pour y parvenir qui varient. Une seconde possibilité qui peut guider la pédagogie de l'enseignant est la différenciation simultanée (voir fig. 2.3). Plus complexe au niveau de sa mise en oeuvre, elle fonctionne selon un principe de simultanéité, c'est-à-dire qu'au même moment, les élèves sont occupés à des tâches différentes, des activités qu'ils gèrent selon une démarche progressive et raisonnée, ponctuée de moments d'autorégulation et d'autoévaluation. Le rôle de l'enseignant s'apparente à celui d'un contremaître qui doit évaluer les besoins, mettre à disposition les ressources, élaborer et contractualiser les plans de travail, pratiquer la médiation avec l'élève, évaluer les résultats obtenus et rétroagir (Gillig, 1999 ; Perrenoud, 2004). Appliquée au domaine

de l'évaluation, la différenciation peut se manifester sous différentes formes. En effet, la flexibilité pédagogique offre à l'enseignant la possibilité de planifier des SAÉ modulables en fonction du rythme, du style et du niveau cognitif des élèves, sans toutefois changer le niveau de difficulté des tâches ni les critères d'évaluation. La flexibilité pédagogique peut se manifester par des options de contenus différents ou de structures diverses (travail individuel, collectif, etc.), par exemple. En terme de micro-gestion (*micromanagement*), l'enseignant peut par ailleurs procéder à des adaptations, c'est-à-dire à des ajustements ou aménagements en cours de SAÉ afin de répondre aux problèmes particuliers d'un élève. Une adaptation pourrait porter sur des difficultés de compréhension des directives de la tâche, puis la réponse de l'enseignant sous forme de précisions indispensables à la réalisation de la tâche. Ici, le rôle d'accompagnement de l'enseignant prend tout son sens. Enfin, dans le cas de besoins particuliers d'un élève, l'enseignant peut procéder à des adaptations de fond ou encore des modifications, souvent relatives au niveau de difficulté de la situation-problème, en altérant les critères d'évaluation par exemple (MELS, 2006 ; Perrenoud, 2004).

Nous venons de voir les caractéristiques d'une pédagogie qui repose sur le principe de compétence et d'intégration de ressources. Voici à présent les principes fondamentaux de la formation par compétences.

2.3 Formation par compétences : principes, pratiques et approches

En décrivant les principes de la FPC accompagnés d'exemple de pratiques pédagogiques, et certaines approches qui revêtent les caractères de la FPC, notre but est de circonscrire les indices concrètement observables en salles de classe et qui pourraient attester de la mise en pratique du modèle intégré d'enseignement et d'apprentissage axé sur le développement des compétences, tel que recommandé par le MELS. Ces indices sont reflétés dans l'outil d'observation élaboré dans la partie méthodologie de notre travail (*voir* chap. III). Par souci d'exhaustivité dans le cadre de ce portrait théorique d'une approche par compétences, nous décrivons dans la section suivante tous les principes constitutifs de la FPC, même si tous ne jouent pas un rôle direct dans le processus de sélection des indices d'observation pour notre étude.

2.3.1 Principes de la FPC

Les sciences cognitives ont, par le passé, mis à jour plusieurs des principes cognitifs mis en oeuvre dans la FPC. Celle-ci déploie dans une approche systémique des principes qui se retrouvent souvent, mais pas tous à la fois, en interaction au sein d'une même activité. Lasnier (2000, p. 158-184) les décrit ainsi¹³ :

2.3.1.1 Globalité

Les éléments sont analysés à partir d'une situation globale (situation complexe, vue d'ensemble, approche globale), c'est-à-dire que le principe de globalité réfère à une approche globale et à l'utilisation des tâches globales (tâches d'intégration, tâches intégratrices, situations-problèmes) et vise à donner une vision d'ensemble de la situation d'apprentissage. Il aide à établir des liens entre les informations et stimule les stratégies en lien avec le principe suivant (construction). En classe, l'enseignant pourra alors présenter aux apprenants une tâche dans un contexte et une situation, puis analyser avec eux les consignes de cette tâche.

2.3.1.2 Construction

Le principe de construction est lié à l'activation des acquis, l'élaboration de nouveaux apprentissages, et l'organisation des informations. Il incite l'apprenant à utiliser des stratégies métacognitives, cognitives, affectives et de gestion, et favorise l'autonomie. L'enseignant peut par exemple demander aux apprenants de schématiser ce qu'ils ont appris. Cet exemple démontre bien à propos le caractère interactif des principes de la FPC puisqu'il convoque également le principe de globalité.

¹³ La description de chaque principe est suivie d'un ou deux exemples concrets de la manifestation possible de ce principe au cours de l'enseignement/apprentissage.

2.3.1.3 Alternance

Il s'agit d'alternance entre global et spécifique, d'une compétence à ses composantes, d'une tâche intégratrice à une activité d'apprentissage spécifique. Pour renforcer l'intégration, il convient de décomposer le tout en parties et de recomposer les parties en un tout. Concrètement, l'enseignant peut amorcer une séquence d'apprentissage en présentant une tâche intégratrice, puis en élaborant des activités d'apprentissage spécifiques aux contenus disciplinaires non maîtrisés en lien avec la tâche intégratrice. Les nouveaux acquis peuvent ensuite être réinvestis dans la tâche intégratrice.

2.3.1.4 Application

C'est l'apprentissage par l'agir. L'acquisition d'une compétence passe par des activités d'apprentissage axées sur l'agir afin qu'elle soit pertinente pour l'apprenant, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de connaissances déclaratives. « L'action ne se définit jamais indépendamment de la situation à l'intérieur de laquelle elle opère et, par la force des choses, elle transforme tout en se construisant et se modifiant. » (Fabre, 2006) Exemple en langue seconde : *exécuter une tâche signifiante.*

2.3.1.5 Distinction

Ce principe distingue entre contenu et processus. Il facilite la classification de l'information et l'établissement de liens entre l'utilisation des composantes de la compétence et les contenus disciplinaires. En classe, l'enseignant pourra demander aux apprenants d'identifier les stratégies d'apprentissage à exploiter dans la réalisation d'une tâche et les contenus disciplinaires acquis à mobiliser (enseignement explicite). Il pourra aussi exploiter les stratégies d'enseignement, comme le modelage, la pratique guidée, la démonstration pratique, l'apprentissage pas à pas tout en faisant de la métacognition à haute voix.

2.3.1.6 Signifiante

Situations signifiantes et motivantes pour l'élève. Ce principe permet de faire des liens avec une situation authentique afin de stimuler les apprentissages, de donner du sens à ce que l'élève apprend. En fonction des différents niveaux d'enseignement et de la multitude des contextes possibles, il est normal que le caractère significatif d'une situation varie beaucoup. Ainsi, une situation peut être significative dans la mesure où « [...] elle amène l'élève à mobiliser les savoirs en l'interpellant dans ce qu'il vit. [...] elle lui pose un défi, [...] elle lui est directement utile, [...] elle lui permet de mesurer l'écart entre ce qu'il sait pour résoudre une situation complexe et ce qu'il devra encore apprendre, etc. » (Roegiers, 2000, p. 129-130) (*voir* sect. 1.2.4, n. 6) Il pourrait s'agir de mettre en oeuvre un projet de lettre ouverte à un journal local en réaction à un événement survenu dans la municipalité.

2.3.1.7 Cohérence

Ce principe assure une relation cohérente entre les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage, les activités d'évaluation et la compétence. Ce principe est essentiel à l'évaluation formative, car il assure une mise en liens entre les différentes activités au sein d'une même situation (apprentissage ↔ évaluation), renforçant par là la motivation chez l'apprenant si les tenants de son évaluation sont, de façon évidente, valides.

2.3.1.8 Intégration

Les éléments étudiés sont liés entre eux et liés à la compétence ; l'apprenant développe la compétence en utilisant les composantes de façon intégrée. Principe à la base de la FPC, le principe d'intégration dans l'acquisition d'une compétence implique l'appropriation de la connaissance procédurale tout autant que l'appropriation des connaissances conditionnelles et déclaratives liées à celle-ci. À la fin d'une séquence d'apprentissage, l'enseignant pourra par exemple mettre en place un exercice d'objectivation afin d'amener l'apprenant à prendre conscience de ce qu'il a appris et comment il l'a appris.

2.3.1.9 Itération

L'apprenant est soumis plusieurs fois à un même type de tâches intégratrices en lien avec la compétence et à un même contenu disciplinaire. Le principe d'itération est en adéquation avec la façon dont l'apprentissage se fait naturellement, c'est-à-dire que le stockage et le rappel des connaissances sont favorisés par l'utilisation régulière des connaissances. Pour les règles des participes passés en français, il s'agira par exemple de créer avec les apprenants un réseau de concepts qui leur permettra d'identifier plusieurs façons de se référer rapidement aux règles.

2.3.1.10 Transfert

Il peut s'agir du transfert d'une tâche source à une tâche cible, de l'utilisation, dans un autre contexte, de connaissances et de capacités apprises dans un contexte donné. Ainsi, le transfert est en quelque sorte l'influence que l'apprentissage réalisé dans une situation peut avoir sur l'apprentissage dans d'autres situations. La figure ci-dessous illustre le caractère continu du transfert dans une perspective cognitiviste de l'apprentissage où les informations sont traitées de façon intégrée avant d'être réinvesties.

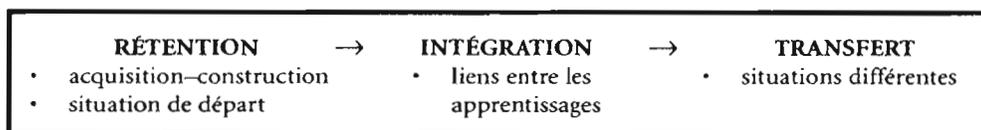


Figure 2.4 : Processus de transfert en fonction de la rétention et de l'intégration (source : Lasnier, 2000)

2.3.2 Approches pédagogiques en lien avec la FPC

La place de la FPC dans les nouveaux programmes n'a pas de caractère exclusif. En effet, le milieu scolaire s'est doté d'approches dont les mises en pratique en classe présentent une

certaine compatibilité, à des degrés divers, avec la FPC en intégrant certains des principes énumérés dans la section précédente.

Citons, en premier lieu, *l'apprentissage par projet*. Cette approche permet l'intégration de connaissances et d'habiletés, et place l'apprenant au centre de ses démarches. Pour Proulx (2004), il s'agit d' :

un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable (p. 31).

Scallon (2004) propose quelques exemples de projets, dont *rédiger un guide touristique fournissant les informations utiles pour visiter sa ville* (p. 142) qu'il est possible de mettre en chantier dans une classe de langue seconde. Outre le fait qu'un tel projet puisse aider à l'acquisition et la consolidation de savoirs, savoir-faire et de savoir-être, il offre à l'apprenant la possibilité de choisir le sujet/thème de son projet, favorisant ainsi la motivation. En lien étroit avec le projet, le concept de tâche intégratrice s'inscrit directement dans une FPC. Un projet peut par exemple regrouper plusieurs tâches intégratrices basées sur plusieurs compétences de différentes disciplines. Selon le MELS,

[...] une tâche intégratrice est une situation d'apprentissage contextualisée et complexe qui permet aux élèves d'activer une ou plusieurs compétences disciplinaires tout en prenant en compte au moins une compétence transversale et un domaine d'expérience de vie, et qui favorise leur développement et leur maîtrise dans l'action (Lasnier, 2000, p. 196).

Enfin, les activités d'apprentissage, au sein d'une tâche intégratrice, encouragent le développement d'une capacité, d'une habileté ou d'un contenu disciplinaire spécifique.

L'apprentissage coopératif est une autre formule qui exploite les principes sous-jacents au nouveau programme, dont le socioconstructivisme. Il s'agit d'une « stratégie interactive de l'organisation du travail en classe selon laquelle les élèves sont placés en petits groupes de travail afin de promouvoir l'interdépendance positive ». (Lasnier, 2000, p. 27) Ce type de démarche, en promouvant la responsabilité individuelle envers le groupe et les habiletés de coopération, est en conformité avec le Programme de formation puisqu'il permet le développement de compétences transversales, notamment d'ordre personnel et social (MELS, 2004, p. 51). « Cette approche

exploite de façon maximale le socioconstructivisme, un des principaux principes qui sous-tend le modèle du nouveau programme. » (Lasnier, 2000, p. 27)

L'enseignement stratégique, directement issu de la recherche en psychologie cognitive, rejoint également les principes de la FPC. Elle est basée sur l'enseignement et l'apprentissage explicites de stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives. L'apprentissage se concrétise surtout par la réalisation de tâches complexes et les stratégies à enseigner sont sélectionnées en fonction de la nature des connaissances, selon qu'elles sont déclaratives, procédurales ou conditionnelles. Enfin, le modelage ou *modeling* consiste à démontrer à l'élève comment réaliser une tâche et ensuite, à demander à l'élève de réaliser la même tâche. Lors de la démonstration, l'enseignant fait de la métacognition à haute voix. Le modelage est souvent accompagné de la pratique guidée qui consiste à suivre l'élève pas à pas, à l'accompagner dans sa démarche et à lui donner de la rétroaction en continu. Cette pratique est suivie de la pratique autonome, stratégie d'application de la procédure observée par l'apprenant (Lasnier, 2000).

2.3.3 Principes d'une FPC et indices observables

La littérature au sujet de la FPC a permis d'en relever les grands principes et d'identifier plusieurs pratiques pédagogiques compatibles avec elle. Dans une première étape vers l'élaboration d'une grille d'observation, nous dégageons dans le tableau ci-dessous les manifestations potentielles, à titre d'exemples, de pratiques orientées vers la FPC et les SAÉ directement observables sur le terrain :

Tableau 2.1

Principes de FPC et exemples d'indices (observables)

	Principes	Exemples d'indices potentiels
FPC	globalité	utiliser des situations-problèmes vérifier les acquis identifier les ressources identifier les stratégies
	construction	activer les acquis faire des liens entre les acquis et les apprentissages schématiser les acquis et les apprentissages
	intégration	schématiser les étapes de la procédure enseigner les connaissances de façon explicite objectivation évaluation formative
	alternance	global < > spécifique tâche intégratrice < > activité d'apprentissage
	distinction	questionner l'élève sur les stratégies questionner l'élève sur les composantes identifier les compétences et les stratégies
	signifiante	proposer des situations authentiques l'élève participe à la sélection des tâches
	transfert	réinvestir une compétence ou composante
SAÉ	préparation	vérification des prérequis / acquis présentation de la tâche intégratrice organisation schématisation de la procédure annonce des critères de réussite
	réalisation	intervention sur les stratégies objectivation évaluation des apprentissages
	intégration	schématisation des acquis bilan des apprentissages valorisation des progrès et efforts tâches de réinvestissement
	évaluation	évaluation formative régulation / autorégulation évaluation interactive autoévaluation utilisation d'un instrument, d'un portfolio

2.4 Instruments élaborés et études empiriques en lien avec l'observation de la conformité des pratiques de classe avec un modèle recommandé

Maintenant que les fondements d'une approche par compétences telle que définie par le MELS et les auteurs sélectionnés pour notre étude ont été établis, il reste à étudier les façons dont une telle approche peut être observable ou définissable dans le cadre d'une salle de classe.

Nous venons de décrire à la section 2.3 les principaux signes externes ou indices observables d'une telle approche. Il est nécessaire à présent de trouver une façon d'opérationnaliser un type d'observation qui nous renseignerait de manière spécifique sur les pratiques de classe actuelles. Pour ce faire, nous avons commencé par étudier les modèles de grille d'observation existants, de type COLT (Allen *et al.*, 1983, p. 251-252 ; Spada, 1995, app. 1 et 2)¹⁴ et MOLT (Turnbull, 1999, p. 29-30)¹⁵. Ces grilles ont été utilisées dans des études portant sur l'observation des pratiques de classe qui reposent sur une approche multidimensionnelle en classe de français de base au secondaire, dans le cas du MOLT. Le COLT, quant à lui, se fonde sur la théorie de l'enseignement communicatif des langues et a été développé afin d'observer et de décrire les pratiques de classe et de les examiner en lien avec les résultats des apprentissages.

Depuis les années 1950, un grand nombre d'instruments d'observation a été développé afin de décrire et d'analyser les enseignements/apprentissages qui ont cours dans les salles de classe. Toutefois, la plupart des diagrammes élaborés permettent d'examiner les interactions entre apprenants et enseignant dans des disciplines autres que les langues secondes. La littérature qui fait état des instruments d'observation développés jusqu'en 1974 ne recense que deux instruments existants en lien avec l'enseignement des langues secondes¹⁶ : le *Wragg System* (Simon, 1974, p. 661) et le FLINT de Moskowitz (p. 431). Le système de Wragg permet de comparer les mesures des interactions apprenants-enseignant dans la langue maternelle avec celles dans la langue seconde. Quant au FLINT, Moskowitz a adapté le *Foreign Language Interaction Analysis System (FLIAS)* conçu par Flanders sur la base de la théorie de l'analyse de l'interaction que celui-ci avait lui-même développée. Créé pour fournir une rétroaction objective aux enseignants de langue seconde sur leurs pratiques pédagogiques, le FLINT (*Foreign Language INTeractive system*) comprend trois catégories : *teacher talk*, *student talk*, *communication* et douze sous-catégories comme *praises or encouragements*, *gives directions*, *student response (predictable)* ou *uses English*. Dans ces deux cas, les instruments rendent possible l'étude des pratiques pédagogiques par l'observation des interactions au sein de classe de langue seconde, mais ne permettent pas l'observation des

¹⁴ Voir sect. 2.4.1 et app. A, B, C et D.

¹⁵ Voir sect. 2.4.2 et app. E.

¹⁶ Allen *et al.* (1985) évoque toutefois d'autres instruments qu'ils ont passés en revue et qui sont plus ou moins pertinents à la didactique des langues secondes. À ce sujet, voir Fanselow, 1997 ; Naiman *et al.*, 1978 ; Bialystok *et al.*, 1979 ; Mitchell *et al.*, 1981 ; Ullmann et Geva, 1982 (cités dans Allen *et al.*, 1985).

pratiques en fonction du contenu des apprentissages, des aspects de la langue ou d'une pédagogie autre que magistrocentrée et frontale.

2.4.1 Le COLT

Le COLT ou *Communicative Orientation of Language Teaching observation scheme*¹⁷ a été élaboré afin de valider ou non l'orientation communicative de l'enseignement d'une langue, c'est-à-dire de vérifier si les enseignements en classe de langue seconde comportent des éléments tels l'authenticité des documents utilisés en classe, l'interaction au sein d'une équipe de travail ou encore l'importance accordée aux caractéristiques discursives et sociolinguistiques de la langue. Les séances d'enseignement qui présenteraient ces éléments ou d'autres éléments similaires auraient alors la particularité d'être plus centrées sur l'aspect communicatif de la langue que des enseignements à caractère magistrocentré et dont les activités se concentreraient sur la forme plutôt que sur le contenu. Le but des auteurs de la grille d'observation était donc d'évaluer ou tout au moins d'examiner la relation entre les pratiques de classe et le développement de la compétence communicative chez les apprenants. L'intérêt et le but premiers de la recherche de Allen *et al.* (1983, 1985), au cours de laquelle le COLT (*voir app. A, B et C, D*) a été élaboré, réside dans le fait qu'elle cherche à valider le caractère opératoire de la grille d'observation dans les classes de langue seconde et ce afin d'y capturer les différences en terme de communicativité. La grille est constituée de deux parties, l'une qui se concentre sur les activités et l'autre sur les caractéristiques communicatives des échanges verbaux entre enseignants et apprenants au cours des activités.

¹⁷ Diagramme/grille d'observation du caractère communicatif de l'enseignement des langues (notre traduction).

2.4.2 Le MOLT

Le MOLT (*voir app. F*) ou *Multidimensional Orientation of Language Teaching observation scheme*¹⁸ a été élaboré en 1999 à partir de la partie A du COILT (version révisée 1995) (*voir app. C et D*). Afin de pouvoir rendre compte d'un enseignement à caractère multidimensionnel, c'est-à-dire axé sur les divers aspects de la langue (communication, langue, culture), et organisé autour de l'élaboration de projets, le MOLT dénombre des catégories qui visent à la fois l'observation du contenu de l'enseignement (aspects de la langue, évaluation et rétroaction) et celui des aspects communicatifs tels que le rôle de l'enseignant, les pratiques de l'enseignant, la place de la langue première et de la langue seconde et le contrôle du contenu. À l'instar du COILT, le MOLT inclut des indices d'observation de l'activité communicative de la classe, des interactions apprenant(s)-enseignant et des activités qui reflètent les quatre parties (la démarche communicative-expérientielle, la langue, la culture et l'instruction générale de la langue) du programme à caractère multidimensionnel basé sur l'élaboration de projets tels que préconisés par le NCFS¹⁹. Ainsi, les pratiques pédagogiques basées sur l'élaboration de projets sont véritablement au coeur de la structure de cet instrument d'observation.

2.4.3 Études empiriques

Avant de conclure ce cadre théorique, nous aimerions passer en revue une étude qui a utilisé une grille ou diagramme d'observation des enseignements en langue seconde dans le but de mesurer l'adhérence des pratiques de classe en langue seconde avec un modèle préconisé. Cependant, avant cela, nous aimerions présenter une autre étude par les auteurs du COILT qui, même si elle n'a pas été menée dans le but de mesurer l'adhérence des pratiques de classe en

¹⁸ Diagramme/grille d'observation d'une approche multidimensionnelle dans l'enseignement des langues (notre traduction).

¹⁹ *National Core French Study* ou Étude nationale sur les programmes de français de base est un projet coopératif en programmation pancanadienne qui s'est échelonné sur 4 ans. Mise sur pied en 1985 par l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) et subventionnée par le Secrétariat d'État, l'étude avait pour but de revoir l'enseignement du français langue seconde au sein des programmes de français de base. (CASLT/ACPLS, 2007)

langue seconde avec un modèle préconisé, nous permet, à des fins méthodologiques, de nous inspirer de la façon dont la grille est utilisée et les données analysées.

2.4.3.1 Exemple d'étude menée à l'aide d'une grille d'observation

Differences in the Communicative Orientation of L2 Classrooms (Allen *et al.*, 1985) : le but de cette recherche a été de déterminer la validité du COIT dans une utilisation qui visait l'observation et la description des différences dans les orientations à caractère communicatif des classes de langue seconde. Ainsi, les auteurs du COIT (version 1985) ont circonscrit cinq paramètres d'observation principaux dans la partie A : activité, répartition des participants, contenu, habiletés et matériel, qui permettent d'observer le caractère communicatif des enseignements. Ces paramètres ont été divisés en sous-catégories pour détailler les observations (*voir* app. A). La partie B définit des catégories qui examinent les activités de classe au niveau des échanges verbaux et permettent de mesurer l'utilisation de la langue cible, afin de déterminer la mesure dans laquelle les étudiants participent librement à l'activité orale de la classe. Chaque catégorie et sous-catégorie de la grille a été détaillée et explicitée dans un appendice afin qu'elle reflète avec un maximum de précision et de clarté les divers aspects d'un enseignement à caractère communicatif, ce qui implique également le choix de catégorie le plus approprié lors de l'encodage exécuté par l'observateur. Les auteurs de cette étude ont sélectionné, dans le cadre de leur avant-projet, 13 classes candidates de niveau secondaire 7, dans quatre programmes en langue seconde différents en Ontario, à savoir anglais langue seconde²⁰ (ALS), français de base²¹, immersion en français et français avancé²². Il était admis que les programmes les plus « communicatifs » étaient l'immersion française et les moins « communicatifs », anglais langue seconde. À partir de cela, chaque classe a été observée deux fois par deux observateurs de façon simultanée, à raison de 30 à 100 minutes pour l'observation de la partie A de la grille. L'observation et l'encodage de la partie B ont été réalisés en laboratoire à partir d'enregistrements

²⁰ ESL, English as a Second Language

²¹ Core French

²² Extended French

audio des séances de classe. Les résultats de l'étude ont finalement validé le COLT comme instrument capable d'observer les écarts de « communicativité » d'un programme à l'autre. En effet, les programmes de français avancé et d'immersion française ont manifesté des interactions enseignant-apprenants (lors d'une activité) de respectivement 70,48% et 60,90% du temps d'observation, alors que ce pourcentage n'était que de 21,28 pour les classes d'AIS. Au contraire, c'est dans les classes d'AIS que le taux de travail individuel, donc à caractère non-communicatif, a été observé (43.02%), alors que ce taux n'est que de 12.32% pour les classes de français avancé. Pour les auteurs, les données des analyses confirment largement les attentes de départ. En comparant les types d'interaction en plénière (enseignant ↔ apprenants, apprenants ↔ apprenants, etc.) aux modes de travail en groupes, ils ont pu dégager des conclusions qui validaient le postulat selon lequel les programmes les plus « communicatifs » étaient l'immersion française et les moins « communicatifs » anglais langue seconde ; du même coup, celles-ci sanctionnaient l'opérativité du COLT.

2.4.3.2 Exemple d'étude menée avec une modification du COLT

Multidimensional Project-Based Second Language Teaching: Observations of Four Grade 9 Core French Teachers (Turnbull, 1999) Cette étude concerne plus directement le présent travail puisqu'elle a pour but d'observer les enseignements dans le cadre de la réforme du français de base au Canada. Elle décrit les résultats d'observations faites dans quatre classes de français de base en 9^{ème} année dans un conseil scolaire de l'est du Canada. Plus précisément, les quatre enseignants suivis devaient enseigner le même module basé sur une approche multidimensionnelle et une pédagogie basée sur l'élaboration d'un projet. Afin d'observer la mesure dans laquelle les enseignements réels adhèrent aux recommandations pédagogiques, l'auteur a élaboré une grille d'observation, le MOLT (*voir* sect. 2.4.2), qui reflètent les quatre composantes²³ de syllabus multidimensionnel fondé sur une approche communicative/expérientielle de l'enseignement des langues, tel que proposé par l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (*voir* n. 16). La période d'observation a duré huit semaines et toutes les séances d'enseignement ont été enregistrées afin de procéder à l'encodage du MOLT par la suite. L'auteur décrit une à une toutes

²³ Communicatif/expérientiel, langue, culture, enseignement général de la langue.

les catégories révisées et développées à partir du COLT et celles qu'il a rajoutées, incluant *pédagogie et rôle de l'enseignant*. Cette dernière renseigne sur le rôle spécifique que l'enseignant joue durant l'exécution d'une activité : celui de spécialiste, de facilitateur au sein d'activités de groupe, de négociateur, etc.

Les résultats montrent une dichotomie évidente parmi les enseignants (E) : E1 et E2 ont passé respectivement 31,5% et 30% du temps observé à des activités à caractère communicatif liées à un projet, alors que E3 et E4 comptent tous deux 0%. Ce profil de résultats est le même en ce qui concerne les activités de langue où E1 et E2 comptent 20% et 13% du temps observé avec un projet, alors que E3 et E4 comptent 27% chacun du temps observé, sans projet. Les autres résultats, à nouveau, ont le même profil, notamment en ce qui concerne l'emploi de la L1 ou de la L2 en classe où E1 et E2 utilisent la L2 à raison de, respectivement, 54% et 89% du temps, et E3 et E4 la L1 à raison de 37% et 63%. Au regard des différences frappantes dans les résultats, Turnbull conclut que c'est le projet, mais également l'emploi de la L2, qui différencie les enseignants dans leurs pratiques. Cependant, tous ont exécuté l'une et l'autre des activités recommandées par le programme de l'ACPLS, mais de façons différentes. L'auteur justifie les différences par les dispositions de chaque enseignant face aux changements imposés dans leurs pratiques à travers les nouvelles directives. Il évoque également le contexte budgétaire, mais c'est surtout une attitude plutôt sceptique face à un enseignement à caractère multidimensionnel et de projet dont l'efficacité en termes de résultats scolaires n'est pas très documentée par la recherche dans ce domaine qui motive certains enseignants. Enfin, notons que les « Experts in curriculum reform and change would suggest that, under "normal" conditions, at least 10 years are required for a full cycle of curricular change to occur. » (Turnbull, 1999, p. 23)

Il convient de noter ici que le MOLT et l'étude à la source de son élaboration compte parmi les rares sources en matière de recherche sur l'adhérence des pratiques de classe en langue seconde à un modèle recommandé, même si toutefois une étude portant sur la mise en place de nouveaux programmes de français langue seconde en Alberta (Hart *et al.*, 1996) a mis en avant que la réforme des programmes avait changé les pratiques pédagogiques d'une majorité d'enseignants qui adhéraient aux nouvelles orientations curriculaires. Ainsi, dans le chapitre suivant, nous nous proposons d'élaborer une grille d'observation qui permettrait d'examiner la mise en pratique des recommandations du nouveau programme pour le secondaire au Québec issu de la réforme de l'éducation.

Dans la section suivante, nous désirons faire état de la littérature qui décrit les facteurs, comme l'âge, la formation et l'ancienneté influençant le processus de changements chez les enseignants, ainsi que sur l'adhésion ou non de ces derniers aux recommandations d'un nouveau programme donné.

2.5 Les facteurs de changements chez les enseignants

Au regard du matériel conçu et déployé par les différents acteurs de la réforme du système d'éducation au Québec, c'est-à-dire les manuels scolaires, les manuels pour les enseignants, les brochures et la littérature du Ministère, les recherches universitaires faites en aval, etc., et de la résistance, des craintes et des plaintes qui ont été exprimées par les enseignants et observées dans les médias et sur le terrain, il semble clair que tout changement lié à une réforme scolaire, dans les faits, est techniquement plus facile qu'elle ne peut l'être sur les plans social et humain. Concrètement, l'approche par compétences exige de la part de l'enseignant de bouleverser sa façon d'enseigner et de travailler avec les élèves, et les transformations auxquelles il doit faire face sont tant curriculaires, pédagogiques qu'administratives. (Arpin et Capra, 2008) Ainsi peut se développer au niveau des individus une résistance dogmatique constituant un frein à la mise en place de nouveaux programmes (Fullan, 2007). La raison de ce type de résistance est à chercher dans l'océan pédagogique sur lequel tout enseignant navigue sans être toujours en mesure d'adhérer aveuglément aux recommandations des nouveaux programmes ou capable de choisir sa propre orientation parmi les nouvelles approches pédagogiques qui refont surface régulièrement vantant leurs mérites et promettant des résultats (Hargreaves, 2005). Et même si bien des enseignants choisissent de plein gré d'utiliser un large répertoire d'approches et de stratégies pédagogiques afin de former leurs apprenants, Fink et Stoll (2005) notent cependant que « Many studies portray classroom teachers as still predominantly wedded to traditional patterns of instruction, such as lecturing, seatwork and question-and-answer methods. » (p. 288) En effet, l'humain étant conservateur de nature, tout changement engendre chez lui des sentiments partagés. Evans (2001) remarque à cet effet que « any transition engenders mixed feelings. (...) Our ambivalence springs from a deep-seated conservative impulse to find patterns in life and preserve the continuity of things. » (p. 26) De plus, les changements dus à une réforme pédagogique peuvent être perçus comme autant de menaces et de pertes par les

enseignants, car souvent une réforme engendre également des remaniements de personnels et un réaménagement des structures et infrastructures des institutions scolaires. De là des insécurités plus importantes chez les enseignants dont l'ancienneté est plus grande puisque :

The longer we live, the more events and experiences we incorporate into our structure. The larger that structure, the more difficult it is to revise; the more profound the changes we are forced to make in it, the greater the loss we experience. (Evans, 2001, p. 30)

Dans le même ordre d'idée, cette position de résistance chez les enseignants peut également s'expliquer par le fait que leurs compétences sont remises indirectement en question en menaçant leur désir d'être efficace et de prodiguer un enseignement qu'ils estiment. Encore une fois, ce sentiment de menace peut être souvent accru proportionnellement avec le nombre d'années d'ancienneté ou simplement l'âge de l'enseignant. Evans (2001) remarque à ce sujet que :

Alterations in practices, procedures, and routines hamper people's ability to perform their jobs confidently and successfully, making them feel inadequate and insecure, especially if they have exercised their skills in a particular way for a long time. (p. 32)

L'âge et l'expérience acquise avec lui sont donc des facteurs dominants dans le processus d'intégration de nouvelles orientations pédagogiques chez les enseignants. Pour clore ce paragraphe, nous aimerions invoquer l'état de plus ou moins grande quiétude professionnelle dont fait mention Evans (2001), particulièrement pour les enseignants dans la « quarantaine » (*midlife*), et qui est souvent le fruit de l'exercice d'un meilleur jugement, d'une compréhension des choses et des autres plus grande ainsi que d'une vie plus riche en relations de qualité et en expériences. « Many people report a tranquillity they previously lacked, as they begin to acquire the peace, perspective, and freedom that can come with advancing age. » (p. 97)

Par ailleurs, lors de la phase de mise en place d'une réforme pédagogique, ou de la phase préliminaire à elle, il se peut que les enseignants ne soient pas toujours consultés ou encore que la réforme mise en place ait peut être été mal élaborée et les projets pour l'appliquer mal exécutés. (Fink et Stoll, 2005 ; L'Hostie et Boucher, 2004). Enfin, il est important d'évoquer la valeur de la formation des enseignants, de l'accompagnement et du soutien qu'il s'agit d'exercer au cours de toute implantation de nouveaux programmes. En effet, formation et accompagnement forment

un tandem essentiel lors des périodes de transition ou de crise. Fullan (2007) évoque plusieurs études longitudinales sur des réformes scolaires combinées à des études qualitatives sur les résultats des étudiants. Les résultats confirment la thèse d'un grand soutien et d'une formation aux enseignants indispensables à toute réforme :

We found that clear, strong district support positively impacted reform implementation, and the lack thereof often negatively impacted implementation...schools that sustained reforms had district and state allies that protected reform efforts during periods of transition or crisis and secured resources (money, time, staff and space) essential to reforms...schools that failed to sustain reforms were sometimes located in districts that were "infamous for experimenting with new kinds of programs" but did not provide ongoing support for any of them. (Datnow & Stringfield, 2000, pp. 194–195 cité par Fullan (2001))

Nous comprenons ici que le soutien se doit d'être bien entendu matériel, mais il appert que le soutien moral, dans le sens de l'accompagnement des enseignants est impératif. Cependant, Arpin et Capra (2008) notent à ce sujet que :

nous sommes en mesure d'observer que ce discours sur le renouveau pédagogique ne s'accompagne pas toujours d'un soutien continu à l'actualisation des pratiques pédagogiques. Il ne s'agit pas de rappeler sans cesse aux enseignants de modifier leur attitude face à leurs interventions pour que ceux-ci les mettent automatiquement en pratique (p. xiii)

En effet, souvent les réformateurs postulent que l'enseignant est un professionnel autosuffisant, capable d'intégrer seul et aisément les principes de tout un nouveau programme (Evans, 2001 ; Fullan, 2004). Mais, :

il n'en demeure pas moins que [les enseignants] ne pourront pas à eux seuls transformer la classe et l'école. Il ne suffit pas de faire appel à leur compétence professionnelle, à leur autonomie ou à leur créativité. Encore faut-il leur permettre d'acquérir ces compétences dans un contexte de collaboration et de concertation. (Boucher et L'Hostie, 2004, p. 21)

Nous avons vu dans cette section que les trois facteurs dominants qui peuvent affecter de manière positive ou négative les habitudes des praticiens de l'enseignement en période de renouveau pédagogique étaient l'ancienneté, l'âge, et la formation/accompagnement. Bien sûr, cette liste ne se veut pas exhaustive, mais elle reflète, sur le plan théorique, les observations faites au cours du présent travail et que la conclusion reprend en les développant.

À l'issue de la présentation des assises théoriques de notre recherche, nous proposons à présent deux questions de recherche précises auxquelles nous tenterons de répondre à travers la définition d'une méthodologie rigoureuse, et notamment la conception d'une grille d'observation, en conformité avec nos principaux objectifs de recherche (*Voir* sec. 1.2).

2.6 Questions de recherche

En vertu des indices observables que nous définirons précisément lors de l'élaboration de la grille d'observation et dont nous avons passé en revue les principes théoriques dans la section 1.3, nous pouvons désormais donner une direction précise à notre recherche. En effet, non seulement il est nécessaire de définir les indices utiles à l'établissement de paramètres d'observation, mais il importe aussi de sélectionner les indices les plus pertinents afin d'orienter le travail vers une collecte de résultats significatifs, et ce, en fonction de plusieurs critères issus de notre cadre théorique et que nous formulons ici sous forme de trois questions²⁴ :

- Les pratiques de classe au premier cycle du secondaire intègrent-elles des principes socioconstructivistes et cognitivistes ?
- Les pratiques de classe visent-elles l'atteinte de compétences complexes telles que proposées dans la mise en oeuvre d'une SAÉ et selon les principes de la formation par compétences ?
- L'enseignant (son expérience, son âge, sa formation) est-il un facteur important à considérer dans le succès de l'implantation de changements au niveau des pratiques de classe ?

²⁴ Nous avons choisi la première question afin de faire cheminer notre réflexion théorique. En effet, c'est elle qui a orienté, en l'amorçant, le cadre théorique de notre étude. Ont suivis les principes de la FPC, en préparation à la seconde question, comme une ramification théorique de la première. Aussi faut-il noter qu'il est possible que les résultats issus de l'observation répondent à la seconde question, et du même coup à la première, et ce, de façon positive. Par contre, il reste que si les résultats répondent de façon négative à la seconde question, la première question pourrait toujours être validée indépendamment de la seconde. Cette dichotomie dans la réflexion ne prétend pas complexifier notre étude, mais a pour but d'assurer une complémentarité des résultats au niveau de leur analyse.

CHAPITRE III

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le premier but de la présente étude est de déterminer si les enseignements et les pratiques de classe au premier cycle de l'enseignement secondaire au Québec reflètent les nouvelles orientations de la réforme de l'éducation de 2000, à savoir principalement une pédagogie axée sur le développement des compétences. Le second but de notre travail est de développer un outil d'observation des pratiques de classe dans un contexte de formation par compétences. Avec notre cadre théorique, nous avons cherché dans un premier temps à définir les tenants d'une approche par compétences, tels que nous pourrions les observer en classe. Nous avons vu qu'un enseignement qui serait en accord avec les recommandations des programmes du MELS serait principalement axé sur le développement des compétences, tant disciplinaires (c'est-à-dire propres à une discipline donnée, telle que l'anglais langue seconde, le français, la géographie, etc.) que transversales (attitudes et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir) (Roegiers, 2000 ; Tardiff, 2006), mais aussi dans le sens d'une pédagogie de l'intégration où la compétence est un principe dynamique comme une macro compétence qui va opérer au sein de situations d'apprentissages et qui existe comme potentiel chez l'apprenant, comme possibilité de mobiliser des connaissances selon un principe intégrateur, c'est-à-dire de convergence et de mise en réseau des connaissances procédurales, déclaratives, des acquis, des savoirs expérience, etc. (Roegiers, 2000 ; Tardiff, 2006). En ce sens, un enseignement dans l'esprit de la réforme intégrerait également certains principes socioconstructivistes comme une pédagogie pédocentrée ou une approche par projet, et des principes cognitivistes et métacognitivistes, comme la schématisation des acquis ou l'autoévaluation, à travers la mise en

place de SAÉ (situations d'apprentissage et d'évaluation) que nous décrivons dans la section 3.2.4.

Afin de répondre à nos questions de recherche (*voir* sect. 2.6, p. 37), nous avons, dans un premier temps, élaboré un instrument d'observation qui pouvait être représentatif des principes sous-tendant le programme réformé. Il faut souligner ici que cette étape vise à atteindre l'un des objectifs principaux du présent travail, à savoir développer un outil d'observation des pratiques de classe en langue seconde. Dans un second temps, nous avons procédé à une collecte de données à partir d'une base de données compilée dans le cadre d'un projet de recherche des professeurs D. Simard et G. Jean, et constituée d'enregistrements vidéo de séances d'enseignement.

L'observation proprement dite comporte toutefois une variante, tout au moins terminologique. En effet, Ouellet (2007) souligne qu'en sciences sociales, il s'agit souvent d'« observation participante » (p. 174). En ce qui concerne notre recherche, il est important de noter cette distinction, puisque même si nous n'avons pas été responsable de l'enregistrement et de la compilation du corpus, il reste que ce dernier a été créé dans les circonstances d'une observation participante, c'est-à-dire où « [...] l'observateur joue deux rôles. Dans un premier temps, il observe mais n'est pas responsable des personnes qu'il observe. Dans un second temps, il est membre du groupe [observé] et [peut] participer à certaines activités. » (Ouellet, 2007, p. 174) Toutefois, comme les personnes qui ont collecté les données n'ont pas participé à proprement parlé aux activités des classes observées, notre démarche, selon Ouellet, s'inscrirait donc dans un type d'observation dite « non participante au sens strict » (p. 178), c'est-à-dire, comme l'indique Colson (2007) qui a participé à la collecte de données, que « [...] nous avons adopté la discrétion en nous mettant au fond de la classe avec le matériel nécessaire de sorte à ne pas nous faire remarquer. » (p. 27) Ce mode d'observation a l'avantage de pouvoir observer les phénomènes voulus de façon quasi naturelle tout en éliminant, relativement, le risque que des variables étrangères ne modifient ces phénomènes.

Les sections qui suivent comprennent la présentation de la base de données, la description de l'élaboration de l'instrument d'observation, sa mise à l'essai et enfin la collecte de données.

3.1 Corpus

Le corpus de Simard et Jean (2007)^{25 26} a été compilé entre janvier 2006 et mai 2007 et est constitué d'enregistrements vidéo de séances d'enseignement français et anglais langue seconde, provenant de diverses écoles de la grande région de Montréal (Québec). Il comprend les enregistrements de huit professeurs au total : quatre en français langue seconde et quatre en anglais langue seconde. Sept d'entre eux sont des femmes. Deux enseignent le programme régulier, quatre le programme enrichi et un enseigne les deux. Les enregistrements durent en moyenne sept heures par enseignant et sont conservés sur des disques DVD qui contiennent chacun une à une heure et demie de métrage.

La collecte des données a été réalisée sur une période d'un an, à raison d'un enregistrement par professeur par semaine, dans la mesure du possible (congés scolaires, absence du professeur, problèmes techniques, empêchements divers). Les enregistrements ont été effectués toujours dans le même cours, c'est-à-dire à un même jour et une même heure donnés.

3.2 Participants

Puisque notre étude porte sur l'observation des pratiques de classe au premier cycle de l'enseignement secondaire, nous avons sélectionné les enseignants qui répondaient à cette restriction. En effet, seuls les enseignants du premier cycle ont été retenus, car c'est en 2005 que les nouveaux programmes ont été implantés²⁷ au niveau 1 et en 2006 pour le niveau 2 (MELS,

²⁵ Il faut noter que ce corpus n'a pas été compilé pour la présente étude, à l'origine, mais dans le cadre d'une recherche sur la forme en langue seconde menée par les professeurs D. Simard et G. Jean, subventionnée par le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada et intitulée : « Exploration des pratiques d'enseignement de la forme dans les classes de français et d'anglais langue seconde au secondaire » (2007). La nature du corpus étant généralement appropriée à notre travail, nous avons pu l'exploiter à des fins de recherche. Cependant, nous verrons qu'elle lui impose des limites, et notamment en raison de la qualité non séquentielle des enregistrements (*voir* sect. « Les limites » dans la conclusion).

²⁶ Pour une description complète de la création du corpus et de la façon dont les enregistrements ont été réalisés, voir Zuniga (2008), section 2.1 et Colson (2007), sections 3.3.1.1 à 3.3.1.3.

²⁷ La phase d'appropriation du Programme de formation pour le niveau 1 du secondaire avait débuté à l'automne 2003.

2002). Les enregistrements des séances de classe ayant tous été effectués au cours de l'année 2006, notre observation ne peut donc pas aller au-delà de cette année-ci.

L'échantillon sélectionné pour notre étude est composé d'une enseignante de français langue seconde²⁸ (1^{ère} année du secondaire) et de trois enseignantes d'anglais langue seconde²⁹ (1^{ère} et 2^{ème} année du secondaire). Lors de la compilation initiale du corpus, un questionnaire a été soumis à chaque enseignant ; il comprend des renseignements généraux que les enseignants devaient fournir, parmi lesquels leur sexe, le nombre d'années d'expérience comme enseignant et comme enseignant de langue seconde et leur niveau d'instruction dans le domaine de l'enseignement des langues secondes.

Le tableau suivant détaille le nombre d'heures d'enregistrement par enseignant et récapitule les renseignements de ceux-ci :

Tableau 3.1

Détails des enregistrements par enseignant

enseignant	nombre d'heures d'enregistrement	langue enseignée	niveau enseigné	sexe	Nombre d'années d'expérience	Nombre d'années d'expérience en FLS ou ALS	Diplôme en enseignement des langues secondes
A	05:18:50	français langue seconde	secondaire 1	F	10	10	oui
B	02:23:22	anglais langue seconde	secondaire 1	F	30	8	non
C	08:43:15	anglais langue seconde	secondaire 1	F	18	18	non
D	06:49:50	anglais langue seconde	secondaire 2	F	6	6	oui
Total		23:15:17					

²⁸ Enseignant A à partir de maintenant.

²⁹ Enseignants B, C et D respectivement, à partir de maintenant.

3.3 Instrument d'observation

Cette section décrit les différentes étapes de l'élaboration de l'instrument d'observation. Le déroulement de cette phase importante du présent travail comprend la conception initiale de la grille avec les diverses versions de la grille, la validation par les pairs, la mise à l'essai de l'instrument et finalement la description des catégories retenues.

3.3.1 Conception d'un prototype de grille d'observation

Lors de l'élaboration de la grille d'observation, c'est le MOLT qui a été l'inspiration directe de l'aspect physique de la grille. En effet, nous avons suivi son modèle de présentation tout en nous inspirant de l'agencement des catégories et de l'ordre des différentes sections proposé par Turnbull (*voir app. E*).

Dans le premier temps de la création de la grille d'observation (*voir app. F*), nous avons retenu une section intitulée « stratégies d'enseignement » dans un souci de nous conformer à l'esprit de ce travail, c'est-à-dire l'observation des pratiques de classe de l'enseignant. Cette section inclut les pratiques d'enseignement telles que Lasnier (2000) les recense : *travail en coopération, enseignement stratégique, modelage, pratique guidée, résolution de problèmes, projet, etc.*, ou toute pratique de classe qu'il est possible de considérer strictement d'un point de vue de l'enseignant, bien qu'apprentissage et enseignement soient toujours mêlés d'une façon ou d'une autre. En reportant tous les types de stratégies (magistrales, de travail individuel, interactives, socioconstructivistes) dans la grille, nous nous sommes rendu compte que toutes les pratiques que ceux-ci comprenaient ne revêtaient pas forcément un caractère nouveau et orienté vers les nouvelles recommandations du MEELS et en particulier la FPC. En effet, l'exposé oral, par exemple, est une pratique utilisée depuis longtemps en salle de classe de langue seconde et ne présente pas de liens évidents avec la FPC. Il en allait de même dans la seconde section intitulée « actions » où l'analyse des consignes ou la planification, entre autres, ne relevait pas forcément de la FPC.

Ainsi, à la phase intermédiaire de la création de la grille (*voir app. G*), nous avons décidé, tout en conservant le même champ d'observation, d'ouvrir la section des indices observables à

toute pratique d'enseignement, mais aussi d'apprentissage, qui relève de la FPC. Ces indices ont été sélectionnés à partir des actions propres aux différentes pratiques de classe et afférentes aux trois temps de la SAÉ en classe, à savoir la préparation, la réalisation et l'intégration/réinvestissement des apprentissages³⁰. Nous avons ajouté un quatrième temps, l'évaluation. Par ailleurs, nous n'avons pas retenu les macro-catégories « interaction » et « degré d'intervention », pour la simple raison que des manifestations de leurs indices observables ne reflèteraient pas nécessairement une pédagogie axée sur le développement des compétences.

Pour la sélection des indices, nous avons visionné quelques-unes des séquences³¹ d'enseignement du corpus afin de repérer les éléments potentiellement observables d'une pédagogie axée sur la FPC et qui confirmeraient ceux sélectionnés dans la littérature. Par la suite, nous avons recensé les principes fondamentaux de la FPC et en avons incorporé les plus pertinents pour cette étude aux indices observables relevés lors des visionnements préliminaires. À ce sujet, il est important de remarquer que certains principes de la FPC n'ont pas été retenus en raison de leur manque de pertinence. Le principe d'itération, par exemple, n'a pas été retenu, car la nature même du corpus et le caractère non séquentiel des enregistrements ne permettent pas d'en observer les manifestations significatives et fiables.

Au cours de la phase finale de l'élaboration d'un prototype de grille d'observation, les macro-catégories « aspects de la langue » et « habiletés visées » ont été écartées, car, encore une fois, l'instrument doit permettre *d'observer* les manifestations d'une pédagogie des compétences aux niveaux des pratiques et des comportements didactiques et non au niveau des activités. Par ailleurs, la version finale de la grille a été épurée dans un souci de concision, de pertinence et d'exclusivité. En effet, seuls les indices strictement révélateurs d'une FPC ont été retenus. Dans un premier temps, les macro-catégories ont été affinées, tout en gardant les mêmes indices que dans la version précédente, pour devenir : apprentissage/enseignement, rôle de l'apprenant, rôle de l'enseignant et évaluation. La première a trait à toute pratique qui se manifeste indifféremment lors de l'apprentissage ou de l'enseignement, dépendamment du point de vue. Par exemple, l'apprentissage coopératif peut être observé globalement selon que les apprenants s'organisent en

³⁰ À ce sujet, voir le tableau 2.1 dans la section 2.3.3.

³¹ Le durée totale de ces séquences est de 165 minutes, soit 12% du corpus entier.

groupe ou que l'enseignant endosse le rôle de facilitateur ou de modèle pour aider au fonctionnement des équipes. D'une façon ou d'une autre, cet indicé nous permet de constater la manifestation de pratiques à caractère socioconstructiviste (Lasnier, 2000). Les macro-catégories suivantes concernent le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant, dans le sens où les indices reflètent des pratiques absolument typiques de l'un et de l'autre.

3.3.2 Validation de l'instrument d'observation

Après avoir élaboré une version prototypique de l'instrument, il est important de soumettre celui-ci à des tests de fiabilité, c'est-à-dire de s'assurer de sa fidélité et de sa validité, afin de le valider (Ouellet, 2007). Pour ce faire, nous avons procédé à une validation en deux temps : une validation par le test et une validation par la collecte de données.

3.3.2.1 Validation par le test

Au cours de cette opération, nous avons mis la grille à l'essai en sollicitant l'expertise de deux de nos collègues³² afin de mesurer le coefficient de corrélation et s'assurer de la stabilité de notre instrument. Nous avons opté pour la méthode des *formes équivalentes ou coefficient d'équivalence* où « il s'agit de préparer deux formes parallèles d'une même instrument et de le juger dans les deux cas. » (Ouellet, 2007, p. 112) Ainsi, dans un premier temps, nous avons présenté au codeur A la grille et la description des catégories (légende). Nous lui avons expliqué une à une les différentes catégories de la grille et avons répondu à ses questions. Pour effectuer les tests³³, nous nous sommes servi des mêmes séquences d'enregistrements que nous avons utilisées précédemment pour la sélection des indices observables, ainsi que de trois séquences sélectionnées parmi les autres enseignants³⁴.

³² Tous deux sont étudiants à la maîtrise en linguistique.

³³ Notons ici que les deux tests ont été réalisés à des moments différents et indépendamment l'un de l'autre.

³⁴ Voir n. 31.

À la fin du test, nous avons rencontré le codeur A afin de discuter de ses difficultés à encoder à l'aide de la grille et de recueillir ses commentaires et suggestions. Par la suite, nous avons incorporé les changements nécessaires au prototype de grille et résolu les problèmes que le codeur avait rencontrés. En effet, il est apparu, par exemple, que certaines catégories étaient redondantes comme les catégories *schématisation des apprentissages*³⁵ et *schématiser les étapes de la procédure*³⁶ ; cette dernière a été supprimée. La catégorie *planifier les apprentissages*³⁷ a également été éliminée, car il aurait été très peu probable que nous eussions pu observer la préparation des cours par les enseignants.

Dans un second temps et selon les mêmes étapes méthodologiques que précédemment, nous avons répété l'opération de test avec le codeur B cette fois-ci, en lui présentant la version revue de la grille. Lors de ce second test, le codeur B n'a rencontré aucun obstacle majeur à codifier la grille. Ses remarques et questions nous ont cependant incité à ajouter des directives plus précises à la légende des catégories (*voir app. I*)

À la suite des tests, nous avons rencontré les deux codeurs afin de procéder à un accord interjuge. La formule utilisée pour l'accord interjuge a été celle de Miles et Huberman (2003), soit le nombre d'accords divisé par le nombre d'accords plus le nombre de désaccords ($A / (A+D)$). L'accord interjuge a été de 89%³⁸ en moyenne pour les trois grilles (les grilles codées par nous, le codeur A et le codeur B). Si certains cas ambigus avaient été remarqués, une liste de solutions aurait été définie dans une perspective d'homogénéité du codage. Mais cela n'a pas été le cas.

Après avoir testé l'instrument d'observation par deux fois et établi un accord interjuge, nous avons pu procéder à une première validation de la grille. Dans une seconde étape, nous

³⁵ Individuellement ou ensemble avec l'enseignant, la classe représente graphiquement au tableau ou explique à l'oral les étapes, le chemin parcouru et à parcourir afin de résoudre une situation-problème. Exemples de schématisation : organigramme, carte conceptuelle.

³⁶ L'enseignant et/ou apprenant(s) représentent graphiquement au tableau les différentes étapes de la procédure (organigramme, arborescence, plan, etc.)

³⁷ (En vue d'une SAÉ) L'enseignant définit les apprentissages visés dans une situation et établit les caractéristiques des tâches complexes ; il détermine également les critères qui servent à apprécier les tâches et prévoit les grilles d'évaluation.

³⁸ $16A / (16A + 2D) = 0,888 = 89\%$. Nous rappelons ici que ce calcul vaut pour 12% du corpus total (*voir n. 31*).

avons procédé à une validation par la collecte de données, c'est-à-dire que nous avons recueilli les données à partir d'une sélection aléatoire et partielle d'enregistrements du corpus de Simard et Jean (2005) en codant la grille d'observation dans un format électronique, sur une feuille de calcul de type Excel.

3.3.2.2 Validation par la collecte de données

La validation par la collecte de données a consisté à recueillir des données à partir du corpus dans des conditions expérimentales et, précisément, dans les mêmes conditions que les tests avec les codeurs A et B. Ainsi, nous avons visionné 11 heures du corpus, soit près de la moitié du corpus sélectionné entier. Pour procéder à l'encodage, nous avons inscrit « 1 » pour signifier l'occurrence d'un phénomène que nous cherchions à observer sous la catégorie correspondante. Chaque ligne du tableau de la feuille de calcul correspond à une séquence d'enregistrement. Ainsi formaté pour additionner le nombre d'occurrences, il peut offrir des totaux par catégorie par professeur, ainsi que les totaux d'heures d'enregistrements.

À l'issue de cette étape de la validation de l'instrument d'observation par la collecte de données, aucun changement majeur n'a été nécessaire, mis à part quelques ajustements de type structurel.

Dans la section suivante, et avant de procéder à la saisie de données finale, nous présentons, en les définissant, les différentes macro-catégories et catégories retenues dans la grille.

3.3.3 Catégories de la version finale de la grille

Voici explicitées, par ordre d'agencement dans la grille, les diverses catégories retenues au final³⁹. Nous détaillons ici en quoi le choix de chaque catégorie s'inscrit dans la démarche

³⁹ Seules les catégories relatives aux pratiques de classe (c'est-à-dire celles rangées dans la grille sous le titre *Indices observables de la FPC*) sont inventoriées ici. Pour la liste complète des catégories et des exemples qui les accompagnent, voir app. 1.

spécifique de notre recherche et répond à nos questions de recherche ; ce faisant, nous tentons de faire des liens avec les principes et la littérature évoqués dans le cadre théorique (*voir* chap. II). La présente section fait écho à la légende qui accompagne la grille d'observation dans le cadre du protocole d'utilisation de celle-ci (*voir* app. I) :

Apprentissage / enseignement

- **proposition ou rappel de situations-problèmes** : l'enseignant propose ou met en œuvre une situation-problème, ou une situation-problème est déjà en cours et il en rappelle l'intitulé et les composantes.

Le concept de situation-problème est une des clefs de voûte de l'approche par compétence, en ce sens qu'il est le terrain idéal pour mettre en œuvre des tâches favorisant le développement de savoir-faire et savoir-agir au sein d'une démarche où l'élève va mobiliser des connaissances et diverses ressources pour « résoudre » la situation-problème. Dans ce sens, cette catégorie fait directement écho à la définition de la compétence qu'en donne l'équipe du Pôle de l'Est (1996) : « Une situation-problème est une situation concrète décrivant à la fois la situation, le contexte le plus réel possible et la tâche face à laquelle l'élève est placé afin qu'il mette en œuvre les connaissances conceptuelles et procédurales nécessaires au développement et à la démonstration de sa compétence. » (p. 346) (*voir aussi* sect. 2.2.2).

- **tâche(s) complexe(s)** : les élèves travaillent à des tâches complexes, c'est-à-dire des tâches en relation avec une situation-problème.

En lien direct avec le concept de situation-problème, la notion de tâche complexe intervient concrètement au sein d'une situation-problème, d'un projet qui permet aux élèves d'activer des compétences disciplinaires et transversales (intégration horizontale), en tenant compte d'un domaine d'expérience de vie⁴⁰. En ce sens, les tâches complexes

⁴⁰ Les domaines d'expérience de vie s'inscrivent à l'intérieur des domaines généraux de formation comme un sous-groupe de problématiques en lien direct avec la vie quotidienne des jeunes et les phénomènes sociaux actuels. Le MELS (2004) propose cinq domaines généraux de formation : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et

sont aussi appelées *tâches intégratrices*. Par ailleurs, une tâche complexe n'est pas uniquement associée à un problème à résoudre ; il existe d'autres types de tâches appropriées : simulation, jeu de rôle, production d'une oeuvre, dissertation, essai, expérimentation scientifique, sondage, étude sur le terrain, etc. (Lasnier, 2000, p. 199)

- **activité intégrée basée sur un/des savoir-faire** : les élèves font des activités d'apprentissage dans le but de développer un ou plusieurs savoir-faire spécifique(s).

Les activités d'apprentissage sont *intégrées* dans le sens où elles sont centrées sur le développement d'une capacité, d'une habileté ou d'un contenu disciplinaire spécifique.

- **situations signifiantes** : les élèves résolvent des problèmes ou développent des tâches au sein de situations motivantes ou signifiantes, c'est-à-dire qui ont du sens pour eux.

Le codeur pourra déterminer si une situation est signifiante pour les élèves en observant si la situation tient compte d'un domaine d'expérience de vie, par exemple. Cet aspect de l'apprentissage intègre le principe de signifiante de la FPC (*voir* sect. 2.3.1.6) en vertu duquel l'apprentissage permet de mieux outiller les élèves à vivre des expériences de vie personnelle ou de résoudre des problèmes liés à la vie quotidienne. Ce critère s'ancre fort à propos dans l'esprit socioconstructiviste de la FPC puisqu'il fait de l'élève, plus qu'un être cognitif, un être affectif et social qui apprend mieux lorsque ses centres d'intérêts sont pris en compte.

- **réactivation des acquis** : à l'initiative de l'enseignant, les connaissances acquises et utiles pour la résolution d'une situation-problème sont réactivées par le biais d'activités ciblées ou d'un remue-méninges collectif.

Nous retrouvons avec ce critère les principes de *construction* (*voir* sect. 2.3.1.2) et de *globalité* (*voir* sect. 2.3.1.1) lesquels sollicitent chez les apprenants des qualités d'organisation personnelle et de restructuration des informations, ce qui permet entre autres d'intégrer de nouveaux savoirs et de les stocker dans la mémoire à long terme. Nous référons ici directement à la conception cognitiviste de l'apprentissage.

- **liens entre tâche et problématique** : l'apprenant, avec l'aide de l'enseignant ou non, établit des liens entre la ou les tâches qu'il doit effectuer afin de résoudre une situation-problème et la problématique de départ au coeur de celle-là.

Dans cette démarche, les principes de globalité et d'intégration (*voir* sect. 2.3.1.8) sont omniprésents, ainsi que celui d'alternance (*voir* sect. 2.3.1.3) qui tantôt considère la compétence de façon globale, en partant de la problématique, tantôt approfondit certaines composantes par des activités ou tâches plus spécifiques. De cette façon, l'apprenant évite l'écueil d'un apprentissage morcelé puisqu'il voit des liens se tisser dans la mise en réseau de ses connaissances, de la classification des informations et l'établissement de liens entre l'utilisation de la compétence et les contenus disciplinaires. Cette démarche s'associe à la conception piagétienne cognitiviste de l'apprentissage.

- **schématisation des apprentissages** : individuellement ou ensemble avec l'enseignant, la classe représente graphiquement au tableau ou explique à l'oral les étapes, le chemin parcouru et à parcourir afin de résoudre une situation-problème.

Nous retrouvons ici le principe de globalité puisque la schématisation des apprentissages permet de jouir d'une vue d'ensemble de la démarche et participe à la mise en réseau des informations. Cette démarche se réclame à nouveau du cognitivisme dans la mesure où elle cherche à organiser et à classer les informations.

- **apprentissage coopératif** : les élèves travaillent en (petits) groupes et sont responsables de l'apprentissage des uns et des autres.

Même si son lien avec la FPC n'est pas direct, « L'apprentissage coopératif [...] exploite de façon maximale le socioconstructivisme, un des principaux principes qui sous-tend le modèle du nouveau programme. » (Lasnier, 2000, p. 27)

- **apprentissage stratégique** : référence aux connaissances antérieures, liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances, organisation des connaissances.

« On peut y voir un lien très étroit avec la FPC. Cette approche est basée sur l'enseignement et l'apprentissage explicites de stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives. » (Lasnier, 2000, p. 27)

- **apprentissage intégré** : la résolution de tâches fait appel à des compétences transversales.

Un apprentissage qui se fonde sur le caractère intégrateur de la compétence va donc *intégrer* une multitude de ressources de nature variée « (...) dans le déploiement circonstanciel de cette compétence. Parmi ces ressources, on trouve des connaissances procédurales, (...) conditionnelles, (...) déclaratives. » (Tardif, 2006, p. 27) (*voir* sect. 2.3.1.8)

- **modélisation** : l'enseignant fait la démonstration à haute voix d'une résolution de tâche, c'est-à-dire qu'il montre et explique ses façons de procéder (liens entre ses pensées et ses actions, métacognition à haute voix).

Cette pratique pédagogique est centrée sur la métacognition, dérivant des principes cognitivistes, c'est-à-dire que l'enseignant se met en scène et se donne en exemple en explicitant les stratégies qu'il utilise ; ce faisant, il rend le rationnel conscient, permettant aux apprenants de développer des stratégies conditionnelles. Cette pratique pédagogique s'inscrit très à propos dans une démarche de FPC puisqu'elle repose sur les mêmes principes fondateurs de celle-ci et renvoie à un de ses principes fondamentaux, le principe d'intégration.

- **énoncé des critères de réussite** : l'enseignant explicite les modalités et/ou les temps d'évaluation de l'apprentissage.

Dans cette perspective, il s'agit bien moins de mesurer les progrès des apprenants que de les rendre conscients du processus d'apprentissage et de l'influence qu'ils ont sur son déroulement. En explicitant les modalités de l'évaluation, l'enseignant adopte une approche métacognitive et observe les principes d'intégration et de cohérence de la FPC. En effet, « ce [dernier] principe vise à (...) donner du sens à l'évaluation formative. (...) Si les activités d'enseignement et d'apprentissage sont en lien évident avec les activités d'évaluation, cela aura un effet positif sur la motivation de l'apprenant. » (Lasnier, 2000, p. 168) (*voir* sect. 2.3.1.7)

- **activité/temps d'objectivation** : démarche métacognitive à haute voix avec les élèves, prise de conscience des apprentissages et des difficultés à parer ; réflexion en groupe ou individuelle ; verbalisation des acquis ; bilan.

Cette pratique reprend les principes d'intégration (*voir* sect. 2.3.1.8), de cohérence (*voir* sect. 2.3.1.7), de globalité (*voir* sect. 2.3.1.1) et de construction (*voir* sect. 2.3.1.2).

Rôle de l'apprenant

- **participation à la sélection des tâches** : l'élève détermine avec l'enseignant les tâches qu'il serait pertinent d'effectuer afin de résoudre une situation-problème.
- **collaboration à son évaluation** : l'élève intervient dans son apprentissage en évaluant la progression de ses apprentissages et le niveau de développement des compétences atteint (en autoévaluation, avec ou sans grille d'évaluation).

Les deux catégories ci-dessus renvoient à la conception toute constructiviste de l'apprentissage où l'apprenant demeure au centre du processus de son apprentissage et en est le premier agent. Ce rôle actif autorise une relative autonomie chez lui et développe son sens de l'initiative. Ainsi, « (...) il sera normal que l'enseignant organise des situations d'*autoévaluation*. Selon le niveau d'apprentissage de l'élève, l'autoévaluation pourra varier par rapport au degré d'autonomie. » (Lasnier, 2000, p. 10)

- **apprentissage autonome** : entre autres, recherche d'informations, sur l'Internet, lecture, visionnement d'une vidéo, etc.

Ce critère désigne toute activité qui va aider les apprenants à faire preuve d'autonomie, c'est-à-dire les inciter à associer les objectifs et les moyens tout en les invitant à analyser leur façon de recourir aux diverses ressources disponibles. En effet, il est toujours question de temps d'apprentissage où les apprenants sont également engagés dans une démarche réflexive et métacognitive (*voir* sect. 1.1.1 Cognitivism). Le codeur veillera à bien distinguer une activité de ce type-ci d'une activité « simple » où les apprenants sont en mode individuel, comme par exemple la lecture individuelle silencieuse « passive », la résolution d'un exercice du manuel scolaire, ou tout autre activité dans laquelle l'apprenant n'est pas véritablement impliqué d'un point de vue constructiviste.

- **mobilisation et planification des ressources** : l'élève s'interroge sur les ressources qu'il doit mettre en œuvre afin de résoudre une situation-problème ; au besoin, il se les approprie et les organise selon l'ordre et la façon dont il prévoit s'en servir.

Le concept de ressources est primordial dans une démarche de formation par compétences ; à cet effet, les ressources existent physiquement et/ou potentiellement dans la périphérie immédiate de toute compétence pour autant qu'elles soient mobilisées par l'apprenant. Ici encore, la démarche de s'interroger, de mobiliser et de planifier des

ressources dénote l'influence de la pensée constructiviste, car l'apprenant construit sa réalité, résout son problème, apprend en vertu des sources qu'il exploite. Le codeur prendra soin d'être attentif à la multitude de formes que peuvent revêtir les ressources, tant internes qu'externes (*voir* sect. 2.2.3).

Rôle de l'enseignant

- **guidage/orientation des apprentissages** : l'enseignant aide l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage, en termes de stratégies, de ressources à utiliser.

Dans l'esprit de la réforme de l'éducation, le rôle de l'enseignant est celui de médiateur, de guide, d'orienteur. Il cherche davantage à développer chez l'élève le sens de l'initiative et le goût de la recherche, favorisant ainsi le développement cognitif (MELS, 2004). Son action polyvalente et multiforme oriente le processus d'apprentissage de l'apprenant au sein d'une SAÉ.

- **flexibilité pédagogique** : l'enseignant offre soit une certaine flexibilité pédagogique à tout le groupe (contenus différents selon les rythmes, styles et niveaux cognitifs des apprenants) ; soit des ajustements en ce qui concerne les procédures ou des modifications à la SAÉ (élèves ayant des besoins particuliers).

Le cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages (MELS, 2006) rappelle que la flexibilité ou différenciation pédagogique est une façon de penser l'enseignement, une philosophie qui vise à favoriser la mise en oeuvre des compétences développées par chaque apprenant. Ainsi, en observant des manifestations de cette pensée où la notion de compétence est centrale, on touche à la FPC.

- **rappel de la problématique/tâche/projet, etc.** : au cours d'une séance de résolution de situation-problème, l'enseignant rappelle aux apprenants les différentes composantes du projet ou les diverses tâches à effectuer.

- **proposition d'une tâche de réinvestissement** : en général à la suite d'une résolution de situation-problème, l'enseignant propose une tâche au cours de laquelle l'apprenant pourra directement mettre à profit ses nouvelles connaissances stratégiques et disciplinaires.

En liant les nouvelles connaissances à une nouvelle tâche, l'enseignant implique et applique dans son enseignement les principes d'alternance (*voir* sect. 2.3.1.3) et de cohérence (*voir* sect. 2.3.1.7), mais surtout d'itération (*voir* sect. 2.3.1.9) et d'intégration (*voir* sect. 2.3.1.8) grâce auxquels l'apprenant va « (...) "passer plusieurs fois au travers de la compétence" de façon à approfondir l'intégration de la compétence et s'approprier progressivement le contenu disciplinaire relatif à la compétence. » (Lasnier, 2000 p. 173-174)

Évaluation formative

Dans les programmes axés sur le développement des compétences, la réflexion et l'autoévaluation constituent une condition à la démarche d'apprentissage, plus qu'une fin en soi, car elles permettent l'autorégulation et l'évaluation formative. Cette dernière est essentielle à la progression de chaque apprenant dans sa démarche individuelle d'apprentissage et elle se manifeste soit dans la modification de la situation pédagogique soit dans l'aide apportée à l'apprenant (Scallon, 2000). Ainsi, quelle que soit sa formule, l'évaluation formative doit être le plus possible informative en fournissant à l'apprenant de nombreuses rétroactions sur la façon dont il apprend et la façon de réaliser ses tâches (Lasnier, 2000) (*voir* sect. 2.2.5)

- **évaluation interactive / co-évaluation** : l'apprentissage d'un élève est évalué par un groupe d'élèves ou par la classe entière.
- **évaluation par les pairs / mutuelle** : les élèves évaluent les apprentissages des uns et des autres.
- **autoévaluation** : l'élève évalue son propre apprentissage en cours de tâche ou en fin de parcours ; à l'aide d'un instrument d'évaluation (*voir* items 29 et 30 de la grille) ou non.

Outils d'évaluation

- **portfolio** : l'élève conserve et alimente un dossier personnalisé rassemblant des travaux et des réalisations qui témoignent de sa progression ; il peut également s'agir d'un ePortfolio qui recense les travaux de l'élève sous forme de ressources électroniques (documents électroniques originaux ou travaux numérisés) et qui reflète le parcours et les compétences de l'apprenant.

Puisque le développement des compétences peut s'étaler sur plusieurs jours, semaines ou mois, l'évaluation doit rendre compte d'une trajectoire de développement pour chaque compétence, tout en assurant à l'apprenant des rétroactions résultant d'évaluations qui placent la progression au coeur de toute démarche d'appréciation (Tardif, 2006). Le portfolio est donc l'outil d'évaluation par excellence dans une démarche de FPC.

- **autres** : grille d'observation, d'(auto-)évaluation, échelle d'appréciation ou de niveaux de compétence, journal de bord, carnet de route, etc.

Après avoir établi les rapports entre les indices observables de notre grille d'observation et leurs fondements théoriques dans la littérature, et notre cadre théorique, dans un souci de cohérence du présent travail, il convient à présent de passer à la saisie des données, dans une seconde phase expérimentale de cette étude. La section suivante détaille brièvement la saisie proprement dite et le chapitre V rendra compte des résultats.

3.4 Saisie de données

Cette section décrit les enregistrements qui ont servi à la saisie des données ainsi que le déroulement de la saisie proprement dite.

3.4.1 Enregistrements

Tous les enregistrements du corpus sélectionné sont répertoriés dans un tableau (*voir app. J*) où figurent notamment leur durée et la classe observée. Les enseignants restent anonymes et une lettre leur a été attribuée pour l'analyse des données et la discussion.

3.4.2 Déroulement de la saisie

Le visionnement des enregistrements a été réalisé en l'espace de deux semaines, un enseignant à la fois. Les données ont été directement reportées dans 4 feuilles de calcul différentes (*voir app. K*), en version électronique pour ensuite faciliter la compilation et la manipulation des données.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

En préambule à ce chapitre, il est important de préciser que la nature des données recherchées n'a pas pu permettre une analyse strictement quantitative des données, mais nous a amené plutôt à une analyse à mi-chemin entre le quantitatif et le qualitatif. En effet, lorsque nous avons été en mesure d'observer la manifestation des divers indices de la FPC, ceux-ci n'avaient pas toujours une nature *ponctuelle* ou laconique qui, idéalement, permettrait une analyse strictement quantitative des données obtenues. Au contraire, nous avons observé des phénomènes qui s'identifiaient dans la longueur de temps, comme les tâches complexes par exemple ; celles-ci sont en effet observables en tout temps de la séance de classe. Elles n'ont comme bornes temporelles que le début et la fin de leur mise en activité. Aussi n'avons-nous comptabilisé qu'une seule occurrence de ce phénomène lorsqu'il ne variait pas au cours d'une même séance.

Par ailleurs, si le tableau que nous dressons, dans une perspective FPC, des pratiques de classe des professeurs observés, à partir d'une analyse quantitative, se doit d'être complété par une approche qualitative, c'est qu'il n'est pas possible de rendre compte de façon strictement quantifiable et mathématique des procédés humains motivés par des intentions, des connaissances, une expérience en tant que professionnel et autant de variables personnelles auxquelles l'observation ne nous donne pas accès. Ainsi, nous permettons à l'interprétation des données d'adopter une approche plus qualitative dont l'analyse quantitative n'est que le point de départ.

Enfin, nous proposons de présenter, dans la section suivante, les résultats sous forme de tableaux de fréquence des phénomènes observés dans le corpus Simard et Jean (2007) par enseignant, par item, en fonction de la durée d'observation, etc., et ce, afin de les synthétiser et d'en dégager les grandes tendances. Nous affinerons notre compte-rendu en rendant compte des observations écrites complémentaires relevées dans les grilles (*voir* app. K, item no. 31).

4.1 Synthèse

Le tableau 4.1 fait la synthèse du nombre d'heures enseignées par enseignant, du nombre d'indices répertoriés et le taux de manifestation de FPC, ainsi que les totaux généraux.

Tableau 4.1

Rapport entre le nombre d'heures enseignées et le nombre d'indices

enseignants	temps enseigné (en min.)	nbre d'indices répertoriés	taux en %
A	315	24	7,6
B	533	18	3,4
C	143	11	7,7
D	400	57	14,25
totaux	1511	110	7,3

Il est important de comprendre que les taux constituent des données très relatives dans la mesure où un indice n'équivaut pas à une minute de temps d'enseignement. En effet, un indice de la manifestation d'une tâche complexe reflète un temps d'enseignement très variable (quelques heures à quelques semaines), alors qu'un indice de réactivation des acquis peut équivaloir à quelques minutes de temps d'enseignement, sans jamais excéder une quinzaine de minutes. Quoi qu'il en soit, nous avons pris le parti d'ignorer ici la variable temps/indice (1 indice = 1 minute) afin de pouvoir dégager un rapport sur une base commune (%) et observer une approximation de la manifestation de la FPC en classe tout en faisant des comparaisons entre les différents enseignants. Par exemple, nous remarquons que l'enseignant D à un taux d'indices 4 fois plus élevé que l'enseignant B (pour un nombre d'heures inférieur), et que les enseignants A et C ont le même taux d'indices. Dans le cas de B et D, nous notons que les différences se retrouvent dans la répartition des indices par catégorie. En effet, pour B, les indices sont largement cantonnés aux catégories *réactivation des acquis* (6X) et *apprentissage coopératif*

(9X). En ce qui concerne D, la distribution des indices est relativement homogène et ceux-ci essaient dans pratiquement toutes les catégories, au moins une fois ou à chaque séance observée, exception faite de l'enregistrement no. 48 où nous n'avons rien observé. Les catégories qui comptent le plus d'indices sont *guidage des apprentissages* (8X), *apprentissage intégré* (7X), *apprentissage coopératif* (6X), *situations significantes* (6X) et *tâches complexes* (5X).

En ce qui concerne les enseignants A et C, bien qu'ils aient le même taux, la distribution des indices dans les catégories est très différente de l'un à l'autre. En effet, pour l'enseignant A, il s'agit en majorité de la catégorie *réactivation des acquis* et pour C, ce sont les catégories *réactivation des acquis*, *apprentissage coopératif*, *énoncé des critères de réussite* et *guidage des apprentissages* qui recensent le plus d'indices.

Le tableau ci-dessous récapitule la distribution des indices par catégorie par enseignant en guise d'introduction à l'analyse de chacun des enseignants⁴¹ (*voir* sect. 4.1.1 et suivantes) :

⁴¹ Nous avons choisi d'analyser les enseignants individuellement, car leur nombre était petit. Si l'éventail d'enseignants à observer avait été plus large, cette méthode n'aurait pas été envisagée.

Tableau 4.2

Distribution des indices relevés par catégorie et par enseignant

↓ indices observables	enseignants →					
	A	B	C	D	ABCD	
proposition de situations-problèmes	0	0	0	0	0	
tâche(s) complexe(s)	0	1	0	5	6	
activité intégrée basée sur un savoir-faire	1	0	0	4	5	
situations significantes	1	0	0	6	7	
réactivation des acquis	10	6	2	2	20	
liens entre tâche et problématique	0	0	0	0	0	
apprentissage coopératif	3	9	2	6	20	
apprentissage stratégique	1	0	1	1	3	
apprentissage intégré	0	1	0	7	8	
schématisation des étapes de la procédure	0	0	0	2	2	
modélisation	0	0	1	2	3	
énoncé des critères de réussite	1	0	2	2	5	
activité/temps d'objectivation	0	0	0	2	2	
participation à la sélection des tâches	0	0	0	1	1	
apprentissage autonome	3	0	0	2	5	
mobilisation et planification des ressources	1	1	0	1	3	
guidage et orientation des apprentissages	2	0	2	8	12	
flexibilité pédagogique	0	0	0	0	0	
rappel de la problématique/tâche/projet	0	0	0	4	4	
proposition d'une tâche de réinvestissement	1	0	0	0	1	
évaluation interactive / co-évaluation	0	0	0	2	2	
évaluation par les pairs / mutuelle	0	0	0	0	0	
autoévaluation	0	0	1	0	1	
portfolio	0	0	0	0	0	
	totaux	24	18	11	57	110

4.1.1 Enseignant A

Le profil des résultats de l'enseignant A est remarquable, car on peut y observer un nombre assez élevé d'occurrences de l'indice *réactivation de acquis* (10X), une pratique que l'enseignante met en oeuvre à chaque cours, systématiquement et en préambule à chaque activité, alors que le reste des indices n'est distribué qu'à raison d'une occurrence ici et là sans cohérence ni régularité dans ses manifestations. Exception est faite cependant de *l'apprentissage coopératif* (3X) et *apprentissage autonome* (3X), des pratiques que l'enseignant fait alterner au cours des activités. Au vu de ces résultats, il semble que nous ne puissions pas véritablement conclure à un enseignement strictement basé sur les principes de la FPC, cependant tout laisse à penser que

l'enseignant en applique certains. L'exemple de l'intervention impromptue d'un autre enseignant dans la classe est éloquent. Visiblement offusqué par l'usage intempestif des sacres⁴² par les élèves, celui-là sermonne ces derniers durant quelques minutes puis se retire. L'enseignant A récupère cette petite « leçon » de civilité pour improviser une leçon entière sur l'origine des sacres, leur place dans la langue, leur usage, etc. au sein d'une situation très signifiante pour ses apprenants de langue seconde. Par ailleurs, il n'a pas été possible de déterminer si les activités en cours constituaient des tâches complexes ou s'inscrivaient dans la résolution d'une situation-problème. En ce qui concerne les types d'apprentissage, l'enseignant a, à plusieurs reprises, demandé aux apprenants de s'organiser en groupes de 3-4 afin de faire une activité ; nous n'avons pas observé les piliers d'un apprentissage collectif (interdépendance positive, évaluation par les apprenants du fonctionnement en groupe, etc.), mais nous avons tout de même noté un esprit socioconstructiviste animer les groupes, dans le sens où chacun semblait coopérer à l'entreprise collective de façon engagé et plus ou moins interdépendante.

Dans l'ensemble, nous ne pouvons pas conclure à une pédagogie basée sur la FPC dans le cas de l'enseignant A, et à bien des reprises son enseignement reste traditionnel, agrémenté toutefois de manifestations des principes de la FPC.

4.1.2 Enseignant B

Dans le cas de l'enseignant B, nous n'avons observé que des indices de réactivation des acquis et de l'apprentissage coopératif. En effet, l'enseignant interrogeait les apprenants oralement, et essentiellement sur des connaissances déclaratives ; la manoeuvre s'apparente le plus souvent à des exercices structuraux plus ou moins ludiques, notamment dans le cas du jeu *chain reaction*, très prisé par l'enseignant, et au cours duquel les apprenants se tiennent debout en cercle et doivent répondre les après les autres à des questions de rapidité, et le cas échéant se rasseoir. Pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, les apprenants ne travaillent qu'en dyades et le fonctionnement de type socioconstructif à l'intérieur de ces groupes reste très limité dans la mesure où, d'une part, il ne s'agit que de compléter des exercices de grammaire tirés du manuel

⁴² « Jurons » en français québécois

scolaire, sans réel but ni projet, et d'autre part il n'existe aucun enseignement des habiletés de coopération ni d'évaluation du fonctionnement du groupe. Le rôle de l'enseignant à ce moment-là reste celui de correcteur, de consultant en rapport avec le contenu de l'exercice, mais non avec le fonctionnement d'équipe. Par ailleurs, au cours d'une même séance, nous avons toutefois pu observer quelques manifestations d'une approche pédagogique FPC. L'enseignant assigne une activité de jeu de rôle tirée du manuel, qui même si elle ne s'inscrit pas dans une résolution de situation-problème, reste une tâche complexe (indice no. 6). La démarche derrière cette activité est visiblement intégratrice (indice no. 13) puisqu'elle convoque plusieurs types de connaissances, notamment procédurales (organiser des phrases, règles syntaxiques, etc.) et conditionnelles (ton du discours, progression discursive). De plus, il faut aux apprenants mobiliser certaines ressources (indice no. 21) telles le dictionnaire, leurs propres connaissances, l'aide de leurs pairs et de l'enseignant, etc. Pour conclure, nous observons que les pratiques de l'enseignant B restent fermement traditionnelles, dans la mesure où l'apprentissage repose souvent sur la pratique de connaissances mémorisées, sur des activités stériles, hors contexte et un enseignement de type vertical. Ainsi, nous ne pouvons affirmer ici que les pratiques de l'enseignant B reflètent une pédagogie orientée vers la FPC, et même si l'activité de jeu de rôle citée précédemment en a certains accents, nous concluons à un hasard méthodologique plutôt qu'à un réel choix pédagogique de la part de l'enseignant.

4.1.3 Enseignant C

Nous avons observé chez l'enseignant C une relative régularité dans la pratique de son enseignement. En effet, certains indices de notre grille se sont manifestés au cours de deux séances observées sur quatre. Il s'agit de la *réactivation des acquis*, de l'*apprentissage coopératif*, de l'*énoncé des critères de réussite* et du *guidage et orientation des apprentissages*. Mais à l'instar de l'enseignant B, la réactivation des acquis passe par une interrogation orale (des connaissances) de type structural (*oral drills*), dans une façon de faire plutôt traditionnelle. Par ailleurs, l'apprentissage coopératif ne reflète pas vraiment les principes importants de cette pratique pédagogique, mais tient plutôt du *travailler ensemble*, sans l'effort nécessaire d'une démarche d'autorégulation propre à un travail de métacognition mené en parallèle de l'activité collective. En ce qui concerne l'énoncé des critères de réussite, l'enseignant applique parfaitement ce principe de FPC dans la mesure où

il parcourt avec les élèves les critères de l'autoévaluation, et, dans un autre cas, les critères d'une évaluation de fin de tâche à venir. À ce sujet, les deux premières séances observées sont intéressantes. Nous remarquons qu'elles sont séquentielles et qu'elles reflètent un enseignement logique articulé autour de moments FPC : apprentissage stratégique (l'enseignant ancre ici l'enseignement du *past tense* dans les connaissances antérieures des temps anglais des apprenants), pratique la modélisation pour introduire une activité, annonce les critères de réussite, guide les apprentissages en cours d'activité, puis au cours de la séance suivante, réactive les notions travaillées à la séance précédente, énonce à nouveau les critères de réussite avant que les apprenants ne procèdent à leur autoévaluation.

Nous n'avons pas observé chez cet enseignant des apprentissages organisés à l'intérieur de résolutions de situations-problèmes, ni même de tâches complexes mises en oeuvre, ou d'autres éléments phares d'une démarche FPC. Aussi ne pouvons-nous pas conclure à une pédagogie véritablement basée sur une approche de FPC ; il existe cependant quelques manifestations (apprentissage coopératif, modélisation, autoévaluation) de ses principes qui nous permettent d'affirmer raisonnablement que l'enseignant connaît la teneur des programmes réformés et qu'il en met en oeuvre certains principes.

4.1.4 Enseignant D

Le profil des résultats de l'enseignant D est à première vue très différent de ceux des autres enseignants. En effet, le nombre des indices relevés est doublement plus élevé que pour les enseignants A et C chez qui nous avons observé des manifestations d'une pédagogie basée sur la FPC. Cependant, dans le cas de D, nous avons observé au moins une tâche complexe⁴³ telle qu'elle est définie dans la littérature, à savoir une ou plusieurs activités en lien direct avec une situation-problème et dont le but est de développer un ou des savoir-faire. En l'occurrence, il s'agit ici d'une tâche sur les petits boulots d'été pour les apprenants ; à l'approche des vacances d'été, cette tâche est donc très à propos et très signifiante pour les élèves. En ce qui concerne

⁴³ En ce qui concerne la tâche observée, nous l'avons relevée dans la grille à raison d'une fois par séquence visionnée (au total 5 fois), même s'il s'agissait de la même tâche à chaque fois, car les groupes observés étaient différents.

l'apprentissage coopératif, nous observons qu'il s'inscrit tout à fait dans un esprit socioconstructiviste puisque les apprenants sont responsables de l'apprentissage des uns et des autres (interdépendance positive) et qu'il leur faut évaluer le fonctionnement du groupe. Nous observons par deux fois des moments d'autoévaluation en lien avec les activités en groupe. De plus, l'enseignant de son côté prend soin d'écrire au tableau les différentes étapes de la tâche et de les rappeler à plusieurs reprises aux élèves. Son travail de guidage et d'orientation des apprentissages est remarquable (8 indices) dans sa continuité et l'enseignant s'adresse tantôt aux individus, tantôt à la classe entière. Nous remarquons également le nombre des indices de *l'apprentissage intégré* (7X) qui montre le souci de l'enseignant à incorporer dans les activités l'apprentissage et l'utilisation de ressources et de connaissances variées. Par ailleurs, à deux reprises, nous assistons à un temps d'objectivation, un temps au cours duquel l'enseignant fait un retour sur la séance, une réflexion collective où les élèves résument la séance et rendent compte de ce qu'ils ont appris, tout en verbalisant leurs impressions sur l'activité ; l'enseignant fait part de ses commentaires en matière de discipline et de bon déroulement de la séance. Cette pratique à caractère métacognitif exploite tout à fait le principe intégrateur et global de la FPC. À deux reprises également, l'enseignant fait de la modélisation, dans un cas pour montrer aux apprenants la façon dont on cherche un mot dans le dictionnaire et dans l'autre pour verbaliser la démarche mentale dont procède l'élaboration d'une question en anglais, d'un point de vue syntaxique.

Ainsi, il est très évident que l'enseignant D applique dans une large mesure les principes du programme réformé. Nous l'observons dans ses pratiques pédagogiques, dans l'orientation qu'il donne aux apprentissages des élèves et surtout dans la prévalence, dans son enseignement, des concepts liés à la FPC, comme la tâche complexe ou l'apprentissage intégré. Bien que nous n'ayons pas pu observer l'enseignant proposer une situation-problème en introduction à une séquence d'enseignement, nous pouvons fortement supposer que les tâches complexes en œuvre constituent dans ce contexte une étape dans le « chantier » plus large et plus complet d'une situation-problème.

Pour conclure ce chapitre, nous aimerions préciser que l'utilisation de notre grille d'observation constitue au sein de ce travail autant une démarche d'observation et de collecte de données qu'une mise à l'essai ultime d'un outil élaboré à des fins de recherche. En effet, nous désirons rappeler ici que le développement de la grille a constitué une des étapes

méthodologiques principales dans notre travail et que sa finalisation conclut, en partie, notre projet de recherche initial.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Nous avons, au chapitre précédent, décrit les résultats que nous avons obtenus grâce à notre grille d'observation. Nous voulons maintenant analyser ces résultats et les commenter tout en discutant des questions qu'ils soulèvent, et ce, en nous référant à la littérature et notamment aux conclusions d'autres études parallèles.

En préambule à ce chapitre, nous aimerions souligner l'utilité de l'outil d'observation que nous avons développé et sa pertinence à « lire » les pratiques de classe de langue seconde. En effet, d'un point de vue pratique, son utilisation a été aisée et efficace, car nous avons veillé à simplifier la grille sans pour autant compromettre sa capacité à refléter au maximum, c'est-à-dire avec le plus d'amplitude possible, la diversité des pratiques de classe en langue seconde qui dénotent des manifestations de FPC. Outre son caractère quasi exhaustif, notre instrument offre des catégories et sous-catégories précises et adéquatement définies pour l'encodage des observations du corpus. Assurément, les portraits de praticiens obtenus grâce à la grille reflètent assez fidèlement nos observations et sont rejoints par nos conclusions.

Nous aimerions à présent exposer ici les résultats à la lumière du profil des enseignants. En effet, les informations à caractère démographique et sociologique au sujet des enseignants peuvent être très utiles pour expliquer les résultats et en nuancer les conclusions. Ces profils incluent entre autres : l'ancienneté, l'expérience en langue seconde, la formation, le(s) type(s) de programme enseigné(s) (régulier, immersion, etc.), une série de questions sur l'attitude de l'enseignant par rapport à la grammaire en langue seconde et à son enseignement, etc.

Ainsi, en ce qui concerne l'enseignant B, nous avons conclu que son enseignement était nettement traditionnel et qu'il n'y avait aucune trace de FPC. En analysant son profil, nous constatons qu'il a 30 ans d'ancienneté en tant qu'enseignant dont 8 en anglais langue seconde et qu'il n'a pas de diplôme en enseignement des langues secondes. Nous avons donc là un enseignant qui a fait ses armes bien avant la réforme de 2000 et a connu vraisemblablement plusieurs réformes des programmes scolaires ; de plus, il ne doit plus être très loin de la retraite. Nous avons commencé cette section en comparant les résultats des enseignants B et D. La même polarisation se retrouve avec leur profil. En effet, l'enseignant D a, au moment de la collecte de données (2007), six ans d'expérience en enseignement et spécifiquement en enseignement des langues secondes. Il a de plus un diplôme dans ce domaine. Il est alors vraisemblable que lors de ses études il ait été formé aux principes de la réforme, et donc la FPC. Il n'est alors pas surprenant de constater dans ses pratiques la signature des nouveaux programmes et des principes qui les sous-tendent. À l'inverse, l'enseignant B a commencé à enseigner à une époque où même si le brevet d'enseignement⁴⁴ était requis, les enseignants débutaient leur carrière avec bien peu de bagage pédagogique dans le domaine de l'enseignement des langues surtout par la pratique et l'expérience. Par conséquent et à la lumière de ces observations, il est raisonnable de penser qu'il est bien plus aisé pour un enseignant comme D, d'âge moyen et de peu d'expérience, d'intégrer à ses pratiques pédagogiques de nouveaux principes ou de changer ses pratiques en vertu d'un programme fondamentalement réformé, que pour un enseignant tel B, dont l'ancienneté est presque maximale et qui s'est autoformé à

⁴⁴ À partir de 1963, ce sont les universités qui prendront en charge la formation des enseignants, en dispensant notamment les cours pour l'obtention du brevet A, B ou C qui s'ensuivait d'une période probatoire. (Dupuis, 1991)

⁴⁵ Le rapport Parent, publié en 1963 et 1964, est un document qui fait état de la situation de l'éducation au Québec dans les années 1960. Son influence s'est fait sentir de façon durable sur le système d'éducation québécois, proposant notamment : la création du Ministère de l'éducation du Québec, la scolarisation obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, la création des CÉGEP en remplacement des collèges de l'époque dirigés par des religieux, la formation poussée des enseignants, l'accès facilité aux universités en dehors de toute appartenance sociale. (Wikipedia, 2008)

l'enseignement, de réformer ses habitudes en opérant un tournant pédagogique aussi radical. Gauthier *et al.* (2002) évoque justement ce problème et note qu' :

il est reconnu que le changement est difficile à faire accepter. En contexte professionnel, les enseignants développent inévitablement tout un ensemble de savoirs et de compétences qui reposent sur l'expérience. Ceux-ci constituent la base de connaissances personnelles sur laquelle repose d'une part l'efficacité de leurs pratiques, et d'autre part leur perception d'eux-mêmes comme professionnels. Ils se sentent compétents parce que, graduellement, se sont établies des routines de travail rassurantes sur lesquelles ils peuvent se reposer pour faire face aux événements de la vie professionnelle. Ce sont leurs savoirs et leurs compétences, leur base de connaissances professionnelles, qui sont remis en question par l'introduction d'une réforme. Ainsi, on peut dire d'une certaine manière que toute réforme conduit à un plus ou moins grand degré beaucoup de praticiens à vivre un sentiment d'incompétence. (...) Si la tâche [d'acquérir de nouvelles pratiques] peut être stimulante, elle s'avère souvent angoissante pour plusieurs. (p. 59-60)

Pareillement, en appliquant ce raisonnement aux enseignants A et C, nous constatons une proportion identique entre l'ancienneté et le degré de présence dans les apprentissages de tout principe de FPC. En effet, nous avons conclu que les pratiques d'enseignement de A ne présentaient presque pas de caractère FPC. En outre, l'ancienneté de cet enseignant est de 10 ans. En ce qui concerne l'enseignant C, son ancienneté est de 18 ans et son adhésion aux principes des programmes réformés semble nulle au vu des résultats. Nous évoquons à nouveau une possible résistance de la part de ces enseignants, qui pourrait être en lien avec l'ancienneté ou encore les convictions personnelles et professionnelles, c'est-à-dire une foi inébranlable, pour certains, en l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques et/ou pour beaucoup, les conceptions, les croyances et les théories personnelles remises en question ; leurs pratiques éducatives sont ébranlées jusque dans leurs fondements (Boutin et Julien, 2000 ; Lessard, 2001). À ce propos, la recherche de Langevin (2004) sur les impacts pédagogiques de la réforme sur les enseignants fait mention du rapport entre les années d'expérience et le degré de résistance, mais de façon nuancée. En effet, 18,2% des répondants à son enquête tombent dans la catégorie dite des « négatifs sceptiques » et 15,2% dans la catégories dite des « négatifs réfractaires » ; ce sont les enseignants les moins enclins ou pas du tout enclins à appliquer les principes de la réforme et tous ont plus de 20 ans d'ancienneté. Bien entendu, la majorité du groupe étudié (42%) est favorable à la réforme et compte également des enseignants dont l'ancienneté excède les 20 ans. Toutefois, cet exemple permet de mettre en relief le lien affectif fort qui existe chez tout enseignant avec ses pratiques de classe. Par ailleurs, et indépendamment de l'ancienneté, la

résistance au changement, naturelle chez tout un chacun, se décline chez les enseignants en plusieurs positions, notamment avec les « résistants passifs » dont certains s'expriment en ces termes : « J'ai de l'expérience... je vais continuer comme je fais puisque ça va bien et je m'arrangerai bien avec le nouveau vocabulaire. » (p. 34) L'ironie dans cette remarque explique bien le sentiment de certains enseignants pour qui les réformes ne changent pas fondamentalement les enseignements ni les apprentissages et se résument à la mise en application d'une nouvelle terminologie. Cette position pourrait être celle de l'enseignant B, aux pratiques très traditionnelles. Mais peut-être s'agit-il pour lui d'une façon de gérer la nouveauté, la remise en question de soi et les exigences liées à toute réforme. Comme le remarque Turnbull (1999), dont la grille d'observation des pratiques de classe dans un contexte d'implantation d'un nouveau programme a été la source d'inspiration directe de la grille de la présente étude, « (...) these four [teachers] undoubtedly experienced 'tensions' similar to those (...) in Lewis' study, who were struggling with the demands and changes required by the new MPB curriculum » (p. 22). Il appert que les changements liés à une réforme peuvent affecter les enseignants de façons diverses et à des degrés différents. Il ajoute en outre que « Many (...) teachers who resist the new curricular changes are also sceptical about an MPB curriculum's potential to improve student achievement. » (p. 23) En effet, bien qu'une réforme soit le fruit de recherches scientifiques longues et poussées, il n'en demeure pas moins qu'elle constitue une aventure pour tous ses acteurs où une part de risque et d'inconnu persiste au moins durant les premières années après son implantation. Turnbull note que les « experts in curriculum reform and changes would suggest that, under 'normal' conditions, at least 10 years are required for a full cycle of curricular change to occur. » (p. 23) Ce temps est de surcroît nécessaire pour pouvoir mettre en œuvre des travaux d'observation des changements dans les salles de classe, mais également des résultats chez les apprenants. La remarque suivante tirée de la recherche de Langevin (2004) résume bien le sentiment de certains enseignants à ce sujet : « Prouvez-moi que c'est bon et j'en suis ! » (p. 34) En effet, il est difficile pour des praticiens de changer leurs pratiques *a priori*, même si certaines pratiques telles l'apprentissage coopératif ou l'apprentissage par projets étaient déjà mises en œuvre bien avant la réforme, car les études rétroactives sur l'efficacité de la réforme du point de vue des résultats des étudiants ne sont pas légion.

Nous venons de voir que seule la description de nos résultats ne suffisait pas à pouvoir conclure à l'adhésion ou non des enseignants observés à la FPC, et qu'ils devaient être nuancés,

notamment en les analysant à la lumière du profil de chaque enseignant, mais également en tenant compte des attitudes et degrés d'acceptation possibles des enseignants vis-à-vis de la réforme.

Le chapitre suivant constitue la conclusion de notre travail. Nous y présentons les limites imposées à la présente étude et qui ont pu en influencer les résultats.

CONCLUSION

La présente étude a été menée dans le but de rendre compte essentiellement de la présence d'une pédagogie fondée sur l'héritage théorique du socioconstructivisme et du cognitivisme et orientée vers la formation par compétences au sein des apprentissages et des enseignements dans les classes de langue seconde au secondaire, dans le cadre de la réforme de l'éducation du Québec. Parallèlement et grâce à la littérature sur la formation par compétences et les programmes réformés publiés par le MELS, nous avons été en mesure d'élaborer un outil d'observation inspiré de la recherche en la matière, et notamment le MOLT (Turnbull, 1999) ; notre produit final, une grille d'observation, comprend 25 indices observables, chacun représentatif d'un aspect typique et essentiel de la FPC et dont l'identité est en lien direct avec les développements de notre cadre théorique. L'observation de quatre enseignants de langue seconde a permis d'observer un minimum de mise en pratique des nouvelles orientations des programmes, et ce, à raison d'un enseignant dont les pratiques sont orientés vers la FPC sur quatre.

Au début de ce travail, nous avons déterminé deux objectifs de recherche que nous avons atteint au terme de ce mémoire : il s'agissait d'une part de rendre compte de l'implantation des programmes réformés et d'observer la mesure dans laquelle les programmes ont supplanté les enseignements à caractère traditionnel dans les salles de classe de langue seconde. D'autre part, et pour atteindre le premier objectif, il importait de développer un outil d'observation original adapté aux besoins de notre problématique. Pour guider notre démarche vers l'atteinte de nos objectifs, nous avons posé trois questions de recherche que nous rappelons et dont nous résumons les réponses ci-dessous :

- les pratiques de classe au premier cycle du secondaire intègrent-elles des principes socioconstructivistes et cognitivistes ? Oui, nous avons vu que les quatre enseignants observés avaient tous des pratiques, comme l'apprentissage collectif, qui reflétaient au

moins un ou deux principes socioconstructivistes et/ou cognitivistes, mais dans des degrés variables en ce qui concerne le caractère véritablement socioconstructiviste ou cognitiviste.

- les pratiques de classe visent-elles l'atteinte de compétences complexes telles que proposées dans la mise en oeuvre d'une SAÉ et selon les principes de la formation par compétences ? Nous avons obtenu des résultats mitigés pour cette question ; en effet, seuls 25% des enseignants observés mettaient en œuvre au sein de leurs enseignements des SAÉ, c'est-à-dire qu'un enseignant sur quatre enseignait véritablement selon les nouvelles directives ministérielles, dans une perspective FPC.
- l'enseignant (son expérience, son âge, sa formation) est-il un facteur important à considérer dans le succès de l'implantation de changements au niveau des pratiques de classe ? Oui, puisque comme il a été analysé dans le chapitre précédent, il existe une proportion inverse de l'ancienneté et du degré d'application des principes des programmes réformés. En effet, les enseignants les plus expérimentés en terme d'années d'enseignement sont ceux dont les pratiques de classe adhèrent le moins à la FPC, et vice versa en ce qui concerne les enseignants formés et entrés au service de l'éducation secondaire il y a peu.

À l'issue de nos conclusions de recherche, nous tenons bien entendu à les nuancer à la lumière de considérations que nous listons en terme de limites tant matérielles que méthodologiques dans la section suivante :

Limites de la présente recherche

Limites matérielles

La première limite matérielle est liée à la nature des enregistrements du corpus. En effet, ceux-ci ne sont pas séquentiels, c'est-à-dire que les séances de classe observées ne s'enchaînent ni de façon chronologique ni en respectant un même groupe, nous n'avons pas été en mesure de suivre une véritable séquence (dans le sens pédagogique) de travail, ce qui aurait pu nous permettre de suivre la mise en œuvre au moins partielle de situations-problèmes. Rappelons ici

que le corpus que nous avons utilisé pour la présente étude n'avait pas été compilé au départ pour l'observation des pratiques de classe à orientation FPC, mais pour observer les pratiques d'enseignement de la forme, où justement le caractère non-séquentiel des enregistrements était recherché afin de permettre une observation plus aléatoire et plus objective. Dans notre cas, la nature séquentielle des enregistrements aurait permis d'observer plus amplement et de façon plus évidente des pratiques reposant sur certains principes de la FPC comme le principe de globalité, d'itération ou d'alternance, des principes observables dans la continuité et la linéarité des enseignements.

Par ailleurs, l'observation a été limitée par deux facteurs « physiques ». D'une part, dans la mesure où nous n'étions pas présent lors des enregistrements, nous étions assujetti du même coup au regard subjectif de la personne en charge de filmer les cours, et donc au choix qu'il/elle faisait ou non d'enregistrer certains aspects importants, pour nous, des enseignements, comme le tableau, les cahiers des apprenants, des exemples de portfolios, etc., ce qui n'était pas fait systématiquement. D'autre part, le regard du caméraman était lui-même limité en raison d'une question de respect de la personne ; en effet, les élèves des groupes observés n'ayant pas tous fait signer par leurs parents la décharge qui autorisait à les filmer, le champ d'enregistrement de la caméra a dû être restreint à ceux qui avaient fait signer leur autorisation, imposant une limite dans la mesure où les enseignants ne pouvaient pas être filmés en compagnie des apprenants en question. Ces limites, quoique mineures, ont très certainement borné notre accès à plus d'informations.

La limite de loin la plus grande est ironiquement la petite taille de notre échantillon : 4 enseignants. Un échantillon si petit limite bien entendu la quantité de données à analyser et restreint par là la validité et la portée des résultats, surtout dans notre cas où nous ne pouvons utiliser l'analyse quantitative pour fournir un résultat absolu. Par ailleurs, il est important de noter que les enseignants qui ont accepté d'être filmés et de répondre au questionnaire ne sont peut-être pas nécessairement représentatifs du corps enseignants de la région de Montréal, d'autant que nous n'avons pas bénéficié non plus d'une distribution hétérogène en ce qui concerne la langue enseignée (*voir* tabl. 4.1). Toutefois, rappelons ici qu'une des parties importantes de l'exercice a été l'élaboration d'une grille qui pourrait permettre la lecture de corpus de taille plus considérable au cours de recherches futures.

Limites méthodologiques

En ce qui concerne l'approche méthodologique, nous avons pris conscience de la faible portée des réponses aux questionnaires soumis aux enseignants. Ces questionnaires sont le complément à l'étude originale liée au corpus de Simard et Jean (2007) et ils nous ont fourni peu de renseignements par rapport à l'orientation de notre recherche. Si nous avions élaboré un questionnaire axé sur notre étude en particulier, nous aurions pu recueillir des informations plus pertinentes à notre travail à propos des qualifications exactes des enseignants, de leurs sentiments vis-à-vis de la réforme ou d'autres explications sur l'expérience et la connaissance qu'ils en ont, ainsi que sur leurs pratiques de classe. Néanmoins, nous avons pu extraire des questionnaires des données intéressantes pour l'interprétation de nos résultats et sans lesquelles il nous aurait été difficile de mettre ces derniers en perspective.

Par ailleurs, il est également important de prendre en compte la limite de certains indices. En effet, des indices comme *planification et mobilisation des ressources* ou encore *flexibilité pédagogique* ne permettent pas toujours d'être observés directement. Notre démarche expérimentale n'a pas été menée de façon à observer les décisions conscientes ou inconscientes des apprenants et des enseignants, leur activité cognitive ; il faut garder à l'esprit que la mobilisation des ressources peut inclure des ressources intellectuelles, comme les connaissances procédurales ou déclaratives, et de même pour la flexibilité pédagogique dont les changements adaptatifs ne sont pas toujours traduits par des gestes précis et concrètement observables.

Recommandations et implications pédagogiques

La littérature sur la formation par compétences est de plus en plus abondante en raison de la grande réflexion sur cette approche qui a été lancée au Québec, avec la réforme, et ailleurs depuis plusieurs années. Cependant, et à notre connaissance, il n'existe à ce jour aucune recherche qui ait observé la mise en application des principes socioconstructivistes sous-jacents à la FPC et afférents à la réforme dans les salles de classe de langue seconde. Ainsi, nous désirons présenter ici les suggestions et recommandations applicables aux recherches futures en la matière. Tout d'abord, les recherches pourraient développer en conjonction avec l'utilisation de

notre instrument d'observation un questionnaire directement axé sur les informations concernant la connaissance de la FPC des enseignants et leur attitude envers elle. Ce questionnaire serait le complément idéal aux observations de classe et augmenterait la validité des données.

Ensuite, et en parallèle avec une observation des pratiques des enseignements et des apprentissages, il serait très intéressant de mettre en œuvre une observation des résultats des apprenants, dans le cadre d'une recherche empirique de type évaluatif, afin de pouvoir étudier l'efficacité de ces pratiques. En effet, l'inconnue reste encore pour les chercheurs en pédagogie, les décideurs, mais surtout les enseignants et les parents d'élèves, l'efficacité de la réforme sur le long terme.

En ce qui a trait aux implications pédagogiques de notre travail, nous croyons qu'il est primordial de suivre le déroulement de l'implantation de la réforme au niveau des pratiques de classe des enseignants de langue seconde, car ces derniers en sont les principaux promoteurs, avec plus ou moins indirectement les manuels scolaires ; en observant leurs pratiques et en étudiant leurs attitudes vis-à-vis des nouvelles orientations du programme, la recherche en didactique des langues secondes pourra explorer de nouveaux terrains et moyens afin de peut-être pallier la résistance en aval de leur travail, une résistance de la part de certains enseignants, mais aussi et possiblement une résistance venue des résultats qui pourraient ne pas tenir leurs promesses. Ainsi, notre travail s'inscrit dans cet espoir d'engager encore plus les personnes impliquées dans ce grand changement en éducation dans une démarche de pratique réflexive et interactive où théorie et pratique deviennent complémentaires.

Enfin, dans le contexte théorique de la formation par compétences, l'enseignant est perçu comme un médiateur entre l'élève et les savoirs, un motivateur qui le stimule et exige de lui le meilleur. Il amène l'apprenant à prendre conscience de ses ressources, l'encourage à les exploiter et à effectuer le transfert de ses acquis à l'école, dans ses apprentissages et dans sa vie quotidienne. (Jonnaert et Vander Borght, 1999 ; Lessard, 2001 ; Perrenoud, 2008) Ainsi, il est évident que le vecteur premier et essentiel à toute réforme est bien l'enseignant ; c'est lui qui d'une certaine façon la met en chantier, ou non, à chaque fois qu'il exécute un acte d'enseignement. Lessard (2001) questionne et répond à ce sujet :

À quelles conditions l'implantation d'une approche par compétences dans nos écoles offre-t-elle des perspectives de réussite, c'est-à-dire une amélioration de la qualité des apprentissages de nos élèves pour une meilleure préparation à la vie en société ? L'essentiel de celles-ci tient en quelques points. Les enseignants doivent d'abord s'approprier les fondements théoriques de cette approche ou « l'esprit derrière la lettre » en réfléchissant sur la nature des compétences et sur leur portée dans la formation de l'élève. À ce chapitre, il importe de reconnaître que l'apprentissage exige le réinvestissement des acquis dans des contextes riches et variés. L'enseignant s'attardera à favoriser ce réinvestissement. Il faudra des ressources humaines et du temps pour que l'appropriation et l'actualisation en classe du nouveau paradigme se réalisent. L'adhésion aux fondements de l'approche par compétences demande un regard critique et constructif. Une appropriation approfondie et commune par l'équipe-école nécessite des remises en question et l'ouverture au changement mais aussi l'expression des réticences. (p. 54)

Pour finir, nous aimerions attirer l'attention du lecteur sur le produit d'un des deux grands volets de notre recherche, à savoir notre grille d'observation, fruit du volet méthodologique. En effet, non seulement cette dernière pourrait être utilisée au cours d'autres études similaires à la nôtre comme nous l'avons suggéré plus haut, mais elle pourrait être aussi mise en pratique par les enseignants désireux de s'auto-évaluer, en retenant les sous-catégories de la grille comme autant d'actes d'enseignement observables dans leur travail.

RÉFÉRENCES

- Abrantes, P. 2004. «L'innovation curriculaire en éducation de base au Portugal». In Constructivisme - Choix contemporains' - Hommage à Ernst Von Glasersfeld, Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra, p. 37-49. Sainte-Foy (QC): Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L. K. 1991. Vers une pratique de l'évaluation formative matériel de formation continue des enseignants. Coll. « Pédagogies en développement ». Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 158 p.
- Allen, P., M. Fröhlich et N. Spada. 1983. «The Communicative Orientation of Language Teaching: An Observation Scheme ». *On TESOL*, vol. 1983, p. 231-252.
- , 1985. «Differences in the Communicative Orientation of L2 Classrooms ». *TESOL Quarterly*, vol. 19, no 1, p. 27-57.
- Arpin, L. et L. Capra. 2008. Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel : une pratique d'accompagnement pédagogique centrée sur la personne de l'enseignant en développement de compétences professionnelles. Montréal: Chenelière-éducation, xvii, 161 p.
- Boucher, L.-P., et M. L'Hostie. 2004. *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*. Coll. «Collection Éducation intervention, 10». Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, xii, 192 p.
- Bouhat, C. 1993. *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal: Université du Québec à Montréal. Décanat des études avancées et de la recherche, 110 p.
- Boutin, G., et L. Julien. 2000. *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Coll. « Éducation ». Montréal: Éditions nouvelles, 107 p.
- Brown, H. D. 2007. *Principles of language learning and teaching*, 5th. White Plains, NY: Pearson Longman, xiv, 410 p.
- CASLT/ACPLS. 2007. «L'Étude nationale sur les programmes de base». En ligne. <http://www.caslt.org/research/ncfs_fr.htm>. Consulté le 24 octobre.

- Cohen, D. K., et H. C. Hill. 2001. *Learning policy : when state education reform works*. New Haven: Yale University Press, x, 226 p.
- Colson, A. 2007. *Les interventions pédagogiques sur les variations diaphasiques du langage : comment les observer ?* Montréal: Université du Québec à Montréal, v, 114 p.
- De Ketele, J-M. 1989. *Guide du formateur*. Coll. « Pédagogies en développement ». Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 254 p.
- Deshaies, P., et Pôle de l'Est (Association). 1996. *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. Rimouski: Pôle de l'Est, xxii, 355 p.
- Dionne, E., et P. Potvin. 2007. « Realities and Challenges of Educational Reform in the Province of Québec: Exploratory Research on Teaching Science and Technology ». *McGill Journal of Education*. vol. 42, no 3, p. 393.
- Dupuis, P. 1991. *Le Système d'éducation au Québec*. Boucherville, Québec: G. Morin, xv, 296 p.
- Ettayebi, M. M., P. Jonnaert et L. Lafortune. 2007. *Observer les réformes en éducation*. Coll. « Collection Éducation intervention ; 19 ». Québec: Presses de l'Université du Québec, xxviii, 221 p.
- Evans, R. 2001. *The human side of school change : reform, resistance, and the real-life problems of innovation*, 1st pbk. San Francisco: Jossey-Bass, xvii, 317 p.
- Fabre, M., et É. Vellas. 2006. *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles: De Boeck, 213 p.
- Fink, D., et L. Stoll. 2005. « Educational Change: Easier Said than Done ». In *Extending Educational Change*, Andy Hargreave, Ann Lieberman, Michael Fullan et David Hopkins, p. 395. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Freinet, C. 1975. *L'apprentissage de la langue*. Coll. « La methode naturelle 1 ». Verviers: Marabout, 294 pages p.
- , 1977. *Pour l'école du peuple : guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. Coll. « Petite collection Maspero 51 ». Paris: F. Maspero, 181 pages p.
- Fullan, M. 2007. *The new meaning of educational change*, 4th. New York: Teachers College Press, xiii, 337 p.
- Gauthier, C., et D. Saint-Jacques. 2002. *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval, xv, 225 p.
- Gillig, J-M. 1999. *Les pédagogies différenciées origine, actualité, perspectives*. Bruxelles: De Boeck, 252 p.
- Glaserfeld, E. von, P. Jonnaert et D. Masciotra. 2004. *Constructivisme : choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld*. Coll. « Collection Éducation intervention, 9 ». Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, xii, 323 p.

- Hargreave, A. 2005. « The Emotions of Teaching and Educational Change ». In *Extending Educational Change*, Andy Hargreave, Ann Lieberman, Michael Fullan et David Hopkins, p. 395. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Jonnaert, P. 2002. *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Coll. « Perspectives en éducation et formation ». Bruxelles: De Boeck, 97 p.
- Jonnaert, P., et C. Vander Borght. 1999. *Créer des conditions d'apprentissage un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Coll. « Perspectives en éducation ». Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 431 p.
- Lafortune, L., et C. Deaudelin. 2001. *Accompagnement socioconstructiviste pour s'approprier une réforme en éducation*. Coll. « Collection Éducation intervention ». Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, xxiv, 208 p.
- Lafortune, L., S. Jacob et D. Hébert. 2000. *Pour guider la métacognition*. Coll. « Collection Éducation intervention ». Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, xii, 114 p.
- Langevin, L., N. Talbot et M. Boily. 2004. « Les impacts pédagogiques de la réforme : qu'en pensent les enseignantes et les enseignants ? ». *Pédagogie collégiale*. vol. 17, no 4, p. 33-38.
- Lasnier, F. 2000. *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin, x, 485 p.
- Laurier, M., R. Tousignant et D. Morissette. 2005. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, 3e éd. Montréal: Gaétan Morin, viii, 176 p.
- Le Boterf, G. 2004. *Construire les compétences individuelles et collectives*, 3e éd. modifiée et renouvelée. Paris: Éditions d'organisation, 244 p.
- Legendre, M-F. 2004. « Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences ». In *Constructivisme - Choix contemporains - Hommage à Ernst Von Glasersfeld*, Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra, p. 51-87. Sainte-Foy (QC): Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C., et L. Portelance (2001). *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*. Montréal, LABRIPROF: 93 p.
- Louis, R., F. Jutras et H. Hensler. 1996. « Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation de la formation des maîtres ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 21, no 4, p. 414-432.
En ligne. <<http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE21-4/CJE21-4-Louis.pdf>>. Consulté le 27 septembre 2007.
- Masciotra, D. 2007. « L'agir compétent : une approche situationnelle ». UQAM. En ligne. <<http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Masciotra/Agir%20comp%C3%A9tent%20situ%C3%A9.pdf>>. Consulté le 27 septembre.

- MELS. 2002. « Calendrier d'implantation des programmes ». Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec. En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-pub-ped.htm>>. Consulté le 03 mars.
- 2003. « Politique d'évaluation des apprentissages ». Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec. En ligne. <<http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/PEA/>>. Consulté le 1er mars.
- 2004. « Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle ». Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec. En ligne. <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation_sec1ercycle/index.htm>. Consulté le 26 février.
- 2006. « L'Évaluation des apprentissages au secondaire - Cadre de référence ». Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec. En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/cadresec.htm>>. Consulté le 27 février.
- 2006 a. *Échelles des niveaux de compétence : enseignement secondaire, premier cycle*, Éd. complète. Québec: Ministère de l'éducation du loisir et du sport, 99 p.
- 2008. « Historique ». Gouvernement du Québec. En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/ministere/index.asp?page=historique>>. Consulté le 8 février.
- Meyer, G. 1995. *Évaluer pourquoi ?, comment ?* Coll. « Profession enseignant ». Paris: Hachette, 175 p.
- Miles, M. B., A. M. Huberman et J-J. Bonniol. 2003. *Analyse des données qualitatives*, 2e éd. Coll. « Méthodes en sciences humaines ». Bruxelles: De Boeck Université, 626 p.
- Office québécois de la langue française. (2008). *Le grand dictionnaire terminologique*. Montréal. En ligne. <http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp>.
- Ouellet, A. 2007. *Processus de recherche : une introduction à la méthodologie de la recherche*, 2e éd. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, xiv, 276 p.
- Pallascio, R. 2004. « Constructivisme/Socioconstructivisme ». In *Constructivisme - Choix contemporains - Hommage à Ernst Von Glasersfeld*, Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra, p. 323-338. Sainte-Foy (QC): Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. 2004. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, 3e éd. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 194 p.
- 2008. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, 4e éd. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur, 219 p.

- Piaget, J. 1977. *La construction du réel chez l'enfant*, 6e. Coll. « Actualités pédagogiques et psychologiques ». Neuchâtel, Suisse: Delachaux & Niestlé, 342 p.
- Pocztar, J. 1979. *La définition des objectifs pédagogiques bases, composantes et références de ces techniques*. Coll. « Science de l'éducation ». Paris: ESF, 170 p.
- Proulx, J. 2004. *L'apprentissage par projet*. Coll. « Collection Formules pédagogiques ». Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, xii, 216 p.
- Quivy, R., et L. van Campenhoutd. 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales*, 3e éd. ent. rev. et augm. Paris: Dunod, xi, 256 p.
- Reuchlin, M. 1990. *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Coll. « Psychologie d'aujourd'hui ». Paris: Presses universitaires de France, 300 p.
- Robert, P. 2008. « Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française ». Bureau Van Dijk Electronic Publishing. En ligne. <<http://pr2008.bvdep.com/pr1.asp?>>. Consulté le 20 octobre.
- Roegiers, X., et J.-M. de Ketele. 2000. *Une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Coll. « Pédagogies en développement ». Bruxelles: De Boeck, 304 p.
- Scallon, G. 2000. *L'évaluation formative*. Coll. « L'école en mouvement ». Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique, xii, 449 p.
- 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Coll. « L'école en mouvement ». Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique Inc., xiii, 342 p.
- Simard, D., et G. Jean (2007). « Exploration des pratiques d'enseignement de la forme dans les classes de français et d'anglais langue seconde au secondaire ». Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Simon, A., E. G. Boyer, Temple University Philadelphia. Center for the Study of Teaching et Research for Better Schools inc. 1974. *Mirrors for behavior III an anthology of observation instruments. New enlarged 3d ed.* Philadelphia: Research for Better Schools, 758 pages p.
- Spada, N., et M. Fröhlich. 1995. *COLT Communicative Orientation of Language Teaching, Observation Scheme : coding conventions and applications*. Sydney, Australie: Macquarie University National Centre for English Language Teaching and Research, 168 p., 2 pliées.
- Tardif, J. 2006. *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière-éducation, xviii, 363 p.
- Turnbull, M. 1999. « Multidimensional Project-Based Second Language Teaching: Observations of Four Grade 9 Core French Teachers ». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 56, no 1, p. 1-30.

Vallée, G. 1997. *L'avènement des programmes par objectifs de l'enseignement primaire et secondaire au Québec*. Montréal: Université du Québec à Montréal, vii, 138 p.

Wikipedia (2008). Rapport Parent. Wikipedia, l'encyclopédie libre. En ligne. <http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Rapport_Parent&oldid=29741526>. Dernière modification le 19 mai 2008. Consulté le 14 juillet 2008.

Zuniga, M. 2008. *Observation des pratiques pédagogiques qui facilitent la négociation du sens dans les classes de langue seconde*. Montréal: Université du Québec à Montréal, viii, 99 p.

APPENDICE A

Communicative Orientation Language Teaching Observation Scheme : COLT 1983 -
Partie A

APPENDICE B

Communicative Orientation Language Teaching Observation Scheme : COLT 1983 -
Partie B

APPENDICE C

Communicative Orientation Language Teaching Observation Scheme : COLT 1995 -
Partie A

APPENDICE D

Communicative Orientation Language Teaching Observation Scheme : COLT 1995 -
Partie B

APPENDICE E

Multidimensional Orientation Language Teaching Observation Scheme : MOLT

				Participation Organization				
				Student Modality	Class	Group	Individual	Content Control
Time	Activities & Episodes							
1								
2								
		43	Listening					
		44	Reading					
		45	Writing					
		46	Speaking					
		47	Other					
		48	Teacher S/C					
		49	Student S/C					
		50	Choral					
		51	Same Task					
		52	Diff Task					
		53	Same Task					
		54	Diff Task					
		55	Teacher/Text					
		56	Teacher/Text/Student					
		57	Student					

				Content																				
				General Language Education						Assessment						Manag		Other						
Time	Activities & Episodes																							
1																								
2																								
		22	Project																					
		23	No project																					
		24	Reflection																					
		25	Metalang																					
		26	Strategies																					
		27	Comparison																					
		28	Formative																					
		29	Summative																					
		30	Observation																					
		31	Perform A/B																					
		32	Portfolio																					
		33	Test (P+P)																					
		34	Self																					
		35	Peer																					
		36	Other																					
		37	Procedure																					
		38	Discipline																					
		39	Personalized																					
		40	Not Personalized																					
		41	Broad																					
		42	Narrow																					

Time	Activities & Episodes	Student Production			Teacher Role			Pedagogy			
1											
2											
		74	Ultra Minimal								
		75	Minimal								
		76	Sustained								
		77	Expert								
		78	Facilitator								
		79	Sharing								
		80	Other								
		81	Pre Activity								
		82	Cold Start								
		83	Post Activity								
		84	No Post Activity								
		85	Objectives Y/N								
		86	Model								
		87	No Model								

Time	Activities & Episodes	Materials			Target Language		
		Type	Source	Text	Students	Teacher	
1							
2							
		58	Minimal				
		59	Extended				
		60	Audio				
		61	Visual				
		62	Real Person				
		63	L2NNS				
		64	L2NS				
		65	L2NSA				
		61	L1				
		67	Student Made				
		68	L1				
		69	L2				
		70	Mix				
		71	L1				
		72	L2				
		73	Mix				

(Turnbull, 1999, p. 29)

APPENDICE F

Grille d'observation de l'intégration de la FPC dans les pratiques de classe : version
initiale

Grille d'observation de l'intégration d'une approche par compétences dans les pratiques de classe de langue seconde au secondaire

Date	_____
Période	_____
Durée de la période	_____
Classe	_____
Langue d'apprentissage	_____
Enseignant-e	_____
Observateur-trice	_____

temps	séance	activités		stratégies d'enseignement	apprentissage par projet	actions	interaction	degré d'intervention
		activités	activités de langue					
		vocabulaire		apprentissage coopératif		présentation de la tâche intégratrice	enseignant <-> élèves	faible
		grammaire		enseignement stratégique		analyse des consignes	élève <-> pairs	moyen
		prononciation		modélage		demande d'identification		élevé
		sociolinguistique		pratique guidée		explication des étapes de la procédure		
		compréhension écrite		pratique autonome		schématisation de la procédure		
		compréhension orale		exposé oral		objectivation		
		production écrite		démonstration pratique		situations authentiques		
		production orale		session de travail individuel		métacognition à haute voix		
				étude de cas		planification		
				apprentissage par problèmes		vérification d'intégration		
				groupe de discussion				
				jeu de rôle				
				apprentissage pas à pas				
				travail en équipe				
				enseignement par les pairs				
				projet				
				tâche intégratrice				
				activité d'apprentissage				
				compétence disciplinaire	compétence transversale			
				domaine expérience de vie				

APPENDICE G

Grille d'observation de l'intégration de la FPC dans les pratiques de classe : version
intermédiaire

APPENDICE H

Grille d'observation de l'intégration de la FPC dans les pratiques de classe : version finale

APPENDICE I

Légende pour la grille d'observation

LÉGENDE POUR LA GRILLE D'OBSERVATION
DE L'INTÉGRATION D'UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES
DANS LES PRATIQUES DE CLASSE EN LANGUE SECONDE AU SECONDAIRE

- Inscrire « 1 » pour chaque occurrence de phénomène à observer ; s'il y avait plusieurs occurrences au cours d'une même activité, remplacer « 1 » par « 2 », puis « 2 » par « 3 », etc.⁴⁶
- Ne rien inscrire du tout si il n'y a aucune occurrence.
- N'utiliser qu'une ligne par enregistrement ou par activité.
- Enfin, il est important de noter que les macro-catégories de la grille n'ont pas de caractère prescriptif dans la démarche d'observation. Aussi peut-il arriver qu'aucun indice ne soit relevé à l'intérieur de l'une ou l'autre macro-catégorie sans que cela nuise à la possibilité d'interprétation des résultats.

1. APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT

1. **prof** : inscrire le nom ou le code de l'enseignant.
2. **# enreg.** : inscrire le numéro de l'enregistrement dans l'ordre séquentiel des observations : 1, 2, 3, etc.
3. **durée** : inscrire la durée de la séquence.
4. **activité** : inscrire le thème général de l'activité (ex. : summer jobs, les sacres, etc.).
5. **proposition ou rappel de situations-problèmes** : l'enseignant propose ou met en œuvre une situation-problème, ou une situation-problème est déjà en cours.

Exemples de situations-problèmes : (1) après avoir vu une pièce de théâtre, les élèves doivent trouver 5 mots qui expriment leurs sentiments devant cette pièce. Un court texte sera produit puis lu devant la classe ; (2) rédaction d'un texte de type informatif qui s'adressera à la communauté scolaire de l'école par le biais du journal de l'école.

6. **tâche(s) complexe(s)** : les élèves résolvent des tâches complexes, c'est-à-dire des tâches en relation avec une situation-problème.

⁴⁶ Dans le cas de l'utilisation d'un fichier électronique de type Excel uniquement.

Exemples de tâches complexes⁴⁷ : (1) l'élève écrit un texte de cinq phrases courtes pour exprimer ses émotions ; (2) l'élève rédige un texte dans lequel il explique sa perception d'une saine alimentation et les bienfaits engendrés par celle-ci.

7. **activité intégrée basée sur un/des savoir-faire** : les élèves font des activités dans le but de développer un ou plusieurs savoir-faire spécifique(s).
8. **situations signifiantes** : les élèves résolvent des problèmes ou développent des tâches au sein de situations motivantes ou signifiantes, c'est-à-dire qui ont du sens pour eux.

Exemples de situations signifiantes : (1) écrire une lettre ouverte à un journal pour exprimer son opinion face à un problème existant dans sa ville ; (2) faire une recherche de stage sur l'Internet.

9. **réactivation des acquis** : à l'initiative de l'enseignant, les connaissances acquises et utiles pour la résolution d'une situation-problème sont réactivées par le biais d'activités ciblées ou d'un remue-méninges collectif.

10. **liens entre tâche et problématique**

11. **schématisation des apprentissages** : individuellement ou ensemble avec l'enseignant, la classe représente graphiquement au tableau ou explique à l'oral les étapes, le chemin parcouru et à parcourir afin de résoudre une situation-problème.

Exemples de schématisation : organigramme, carte conceptuelle, plan, arborescence.

12. **apprentissage coopératif** : les élèves travaillent en (petits) groupes et sont responsables de l'apprentissage des uns et des autres.

13. **apprentissage stratégique** : référence aux connaissances antérieures, liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances, organisation des connaissances.

14. **apprentissage intégré** : la résolution de tâches fait appel à des compétences transversales.

Exemples de compétences transversales : coopérer pour écrire un texte informatif en équipe ; s'approprier l'information ; exploiter les TIC pour la recherche d'informations.

15. **modélisation** : l'enseignant fait la démonstration à haute voix d'une résolution de tâche, c'est-à-dire qu'il montre et explique ses façons de procéder (liens entre ses pensées et ses actions, métacognition à haute voix).

⁴⁷ En relation avec les situations-problèmes citées en exemple à la catégorie 5.

16. **énoncé des critères de réussite** : l'enseignant explicite les modalités et/ou les temps d'évaluation de l'apprentissage.
17. **activité/temps d'objectivation** : démarche métacognitive à haute voix avec les élèves, prise de conscience des apprentissages et des difficultés à parer ; réflexion en groupe ou individuelle ; verbalisation des acquis ; bilan.
18. **participation à la sélection des tâches** : l'élève détermine avec l'enseignant les tâches qu'il serait pertinent d'effectuer afin de résoudre une situation-problème.
19. **collaboration à son évaluation** : l'élève intervient dans son apprentissage en évaluant la progression de ses apprentissages et le niveau de développement des compétences atteint (en autoévaluation, avec ou sans grille d'évaluation).
20. **apprentissage autonome** : entre autres, recherche sur l'Internet, lecture, visionnement d'une vidéo, etc.
21. **mobilisation et planification des ressources** : l'élève s'interroge sur les ressources qu'il doit mettre en œuvre afin de résoudre une situation-problème ; au besoin, il se les approprie et les organise selon l'ordre et la façon dont il prévoit s'en servir.

III. RÔLE DE L'ENSEIGNANT

22. **guidage/orientation des apprentissages** : l'enseignant aide l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage, en termes de stratégies, de ressources à utiliser.
23. **flexibilité pédagogique** : l'enseignant offre soit une certaine flexibilité pédagogique à tout le groupe (contenus différents selon les rythmes, styles et niveaux cognitifs des apprenants) ; soit des ajustements en ce qui concerne les procédures ou des modifications à la SAÉ (élèves ayant des besoins particuliers).

Exemples de différenciation : changer la présentation de certains documents, textes pour les rendre plus abordables ; lire les consignes à un élève lors d'une évaluation ; proposer une tâche allégée.

24. **rappel de la problématique/tâche/projet, etc.** : au cours d'une séance de résolution de situation-problème, l'enseignant rappelle aux apprenants les différentes composantes du projet ou les diverses tâches à effectuer.
25. **proposition d'une tâche de réinvestissement** : en général à la suite d'une résolution de situation-problème, l'enseignant propose une tâche au cours de laquelle l'apprenant pourra directement mettre à profit ses nouvelles connaissances stratégiques et disciplinaires.

IV. ÉVALUATION FORMATIVE

26. **évaluation interactive / co-évaluation** : l'apprentissage d'un élève est évalué par un groupe d'élèves ou par la classe entière.
27. **évaluation par les pairs / mutuelle** : les élèves évaluent les apprentissages des uns et des autres.
28. **autoévaluation** : l'élève évalue son propre apprentissage en cours de tâche ou en fin de parcours ; à l'aide d'un instrument d'évaluation (cf. 31 et 32) ou non.

V. OUTILS D'ÉVALUATION

29. **portfolio** : l'élève conserve et alimente un dossier personnalisé rassemblant des travaux et des réalisations qui témoignent de sa progression ; il peut également s'agir d'un ePortfolio qui recense les travaux de l'élève sous forme de ressources électroniques (documents électroniques originaux ou travaux numérisés) et qui reflète le parcours et les compétences de l'apprenant.
30. **autres** : grille d'observation, d'(auto-)évaluation, échelle d'appréciation ou de niveaux de compétence, journal de bord, carnet de route, etc.
31. **observations complémentaires** : veuillez ici indiquer le numéro de la catégorie pour laquelle vous désirez ajouter un commentaire, suivi du commentaire.

APPENDICE J

Liste des enregistrements et leurs références, par enseignant

v

Enseignant	#	Date	Classe	No. CD	Durée
A	01	19-04-07	Sec.1E ⁴⁸	1	00:14:37
	02			2	00:27:28
	03			3	00:28:25
	04			4	00:18:32
	05	28-03-07		1	00:26:13
	06			2	00:22:25
	07	30-03-07		1	00:48:00
	08	14-03-07		1	00:32:26
	09			2	00:49:15
	10			3	00:48:23
B	11	04-12-06	Sec.1E	1	00:51:41
	12			2	00:26:28
	13	12-01-07		1	00:50:16
	14			2	00:14:30
	15			"	00:10:00
	16	15-01-07	Sec.1R ⁴⁹	1	00:55:47
	17			2	00:55:04
	18			3	00:41:12
	19	17-01-07	Sec.1E	1	00:50:53
	20			2	00:23:26
	21	19-01-07		1	00:52:36
	22			2	00:52:28
	23	23-01-07		1	00:25:21
	24			2	00:23:33
	C	25	15-01-07		1
26				2	00:16:43
27		25-01-07		1	00:54:08
28				2	00:17:52
29		17-05-06	Sec.2R	1.1	00:28:11
D	30			1.2	00:28:28
	31			1.3	00:20:23
	32			2.1	00:28:10
	33			2.2	00:15:36
	34			"	00:12:06
	35			2.3	00:09:59
	36	02-06-06	Sec.2R	1.2	00:26:52
	37			"	00:07:03
	38			1.3	00:06:57
	39			2.1	00:11:16
	40			"	00:19:40
	41			2.2	00:23:34
	42			"	00:08:40
	43			2.3	00:08:17
	44	01-02-06	Sec.2R	2.1	00:22:57
	45			"	00:04:05
	46			2.2	00:28:26
47	31-05-06	Sec.2R	1.1	00:17:14	
48			1.2	00:28:21	
49			1.3	00:16:27	
50			1.4	00:28:05	

⁴⁸ Education secondaire, 1^{er} cycle, programme enrichi (E)

⁴⁹ Education secondaire, 1^{er} cycle, programme régulier (R)

APPENDICE K

Quatre grilles et leurs données

Grille d'observation de l'intégration d'une approche par compétences
dans les pratiques de classe en langue seconde au secondaire

Date 20 mars 2008
Observateur Didier Julien

				indices observables de la FPC																												observations complémentaires
				apprentissage en situation														rôle de l'apprenant				rôle de l'enseignant				évaluation						
																										formative		onctifs				
prof	# enreg.	duree	activité	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
B	11	0:51:41	questions - chansons							1																				11: team work		
B	12	0:26:28	suite							1																						
B	13	0:50:16	exercices					1																								
B	14	0:14:30	roleplay	1																1										6: tâche du manuel		
B	15	0:10:00	roleplay + abc song					1		1																				11: dyades		
B	16	0:55:47	greetings+numbers							1																						
B	17	0:55:04	greetings (suite)							1																						
B	18	0:41:12	test écrit + chain reaction																											RAS		
B	19	0:50:53	hangman						1		1																					
B	20	0:23:26	exercices du manuel								1																			lis les énoncés et laisse les étudiants travailler par paires		
B	21	0:52:36	exercices du manuel								2																					
B	22	0:52:28	listening to a conversation																											RAS		
B	23	0:25:21	date - majuscules - chain						1		1																					
B	24	0:23:33	phone conversation																											RAS		
TOTAL				0	1	0	0	6	0	9	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	→ 18		

