

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JOCELYNE DUPONT

PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS :
LEUR RÔLE DANS LE PROCESSUS D'ACQUISITION
DES COMPÉTENCES SOCIALES DES ÉLÈVES
AU DÉBUT DE LA SCOLARISATION

Février 2010

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Ce processus de recherche a été possible grâce premièrement à ma directrice de recherche, Madame Nicole Royer. Elle m'a permis, non seulement de réaliser ce mémoire mais elle a été un mentor qui a su guider mes choix. Tout au long de ma formation à la maîtrise, elle a su m'impliquer dans divers projets qui m'ont permis de m'ouvrir à des facettes du monde de l'éducation qui m'avaient échappées jusqu'à présent. Sa présence, son écoute et sa disponibilité ont été précieuses durant mon parcours. La confiance qu'elle a placée en mes capacités m'a fait avancer et m'a permis de me dépasser. Elle a toute ma reconnaissance pour tout cela et mon amitié.

Je remercie aussi Monsieur Jean-Marie Miron qui a été de bons conseils. L'importance qu'il accorde à ses étudiants et à leurs projets est importante. Il a été une référence en différentes occasions et m'a aussi permis de collaborer à certains projets qui m'ont fait progresser.

Je remercie les évaluateurs pour le temps qu'ils investissent à me faire profiter de leur expertise afin d'améliorer la qualité de mon document. Merci à Monsieur Stéphane Thibodeau et à Madame Renée Gagnon.

Je ne peux passer sous silence ma famille, Marc, Katerine et Laurent, qui m'ont soutenue et se sont privés de ma présence et de ma participation à leurs activités durant les périodes plus exigeantes que m'imposait la réalisation de ce document et mes études en général. Merci à mes parents et amis qui ont valorisé mon retour aux études.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	II
SOMMAIRE	VII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Centre d'intérêt	3
1.2 Contexte du renouveau pédagogique	4
1.3 Identification du problème.....	9
1.5 Questions de recherche.....	11
1.4 Importance de la recherche	11
CHAPITRE 2	
CADRE DE RÉFÉRENCE	14
2.1 Autoefficacité	14
2.2 Croyances d'efficacité personnelle.....	18
2.3 Croyances d'efficacité générale	18
2.4 Compétence.....	23
2.4.1 Compétences sociales	24
2.5 Stratégies pédagogiques	27
2.6 Objectifs de recherche.....	30
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE.....	33

3.1	Type de recherche	33
3.2	Échantillonnage	35
3.2.1	Sélection des participantes	36
3.2.2	Présentation des participantes	36
3.3	Instrument de collecte de données.....	38
3.3.1	Entrevue semi-dirigée	38
3.3.1.1	Questionnaire « The Teacher Efficacy Scale ».....	39
3.3.1.2	Questionnaire « The Playmates and Friends Questionnaire for Teachers ».....	42
3.3.1.3	Plan de l’entrevue.....	43
3.3.1.4	Validation du protocole d’entrevue	45
3.3.2	Étapes de l’analyse de données	46
CHAPITRE 4		
RÉSULTATS	49
4.1	Enseignante de maternelle.....	49
4.1.1	Rôle enseignant et acquisition des compétences sociales des élèves en contexte de renouveau pédagogique	50
4.1.2	Rôle enseignant et stratégies pédagogiques	51
4.1.3	Rôle enseignant et croyances d’efficacité.....	54
4.1.4	Synthèse	58
4.2	Enseignante de première année	58
4.2.1	Rôle enseignant et acquisition des compétences sociales des élèves en contexte de renouveau pédagogique	59
4.2.2	Rôle enseignant et stratégies pédagogiques	60
4.2.3	Rôle enseignant et croyances d’efficacité.....	64
4.2.4	Synthèse	67

4.3 Enseignante de deuxième année (a)	68
4.3.1 Rôle enseignant et acquisition des compétences sociales des élèves en contexte de renouveau pédagogique	69
4.3.2 Rôle enseignant et stratégies pédagogiques	70
4.3.3 Rôle enseignant et croyances d'efficacité.....	73
4.3.4 Synthèse	76
4.4 Enseignante de deuxième année (b)	77
4.4.1 Rôle enseignant et acquisition des compétences sociales des élèves en contexte de renouveau pédagogique	77
4.4.2 Rôle enseignant et stratégies pédagogiques	78
4.4.3 Rôle enseignant et croyances d'efficacité.....	81
4.4.4 Synthèse	84
CHAPITRE V	
ANALYSE ET DISCUSSION.....	88
5.1 Importance du contexte de réforme scolaire dans la pratique enseignante	88
5.2 Perception du rôle enseignant et utilisation des stratégies pédagogiques.....	90
5.3 Perception du rôle enseignant et croyances d'efficacité.....	94
CONCLUSION	100
RÉFÉRENCES	107
APPENDICE A	
CANEVAS DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	113
APPENDICE B	
FORMULAIRES D'AUTORISATION	121

SOMMAIRE

Cette recherche prend pour point d'appui la perception qu'ont les enseignants de leur rôle dans l'acquisition des compétences sociales des élèves du premier cycle du primaire. Il nous est apparu important de documenter ce sujet sous l'angle des croyances d'autoefficacité des enseignants selon la théorie de Bandura (2003). C'est en permettant aux enseignants de décrire leurs croyances d'autoefficacité, que cette étude présente la perception qu'ils ont de leur rôle à cet égard.

De plus, le manque de connaissances sur les stratégies utilisées par les enseignants pour favoriser la socialisation de leurs élèves en classe a suscité notre intérêt. Nous nous sommes donné comme objectifs de décrire ces stratégies à partir du programme de formation de l'école québécoise qui est né au début des années 2000. En accord avec ce programme, nous avons puisé à la typologie de Chamberland, Lavoie, L. et Marquis, D. (1995) ainsi qu'aux stratégies de Buysse, Goldman, Martie et Skinner, (2003).

C'est en optant pour une méthode de type qualitatif que nous procédés à cette recherche. L'entrevue s'est révélée notre instrument de recherche. Nous avons rencontré quatre enseignantes qui ont répondu à nos questions. Les résultats démontrent que l'acquisition des compétences sociales des élèves en début de scolarisation est au cœur des préoccupations des enseignantes selon des degrés différents. Ils démontrent aussi que les enseignantes perçoivent leur rôle positivement quant à la socialisation de leurs élèves. Elles ont exprimé leur perception quant à leur rôle en décrivant leurs actions pédagogiques. Elles se voient comme des guides auprès de leurs élèves et considèrent qu'elles ont une grande influence sur leurs apprentissages et qu'elles sont en mesure de leur fournir les outils nécessaires pour leur permettre d'avancer dans leur cheminement. Les enseignantes ont expliqué leur point de vue quant à la croyance qu'elles ont en leur capacité et en la capacité de leurs élèves à produire les comportements attendus.

INTRODUCTION

Le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) a procédé à sa révision des programmes d'enseignement. Pour le préscolaire et le primaire, il a transmis le *Programme de formation de l'école québécoise* en 2002. Il propose, par ce document, une réforme importante de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, dont l'idée directrice porte sur la qualité de l'enseignement. La précédente réforme visait l'excellence et, dans le même esprit, la présente réforme vise le succès. Ce virage consiste à passer de l'accès à l'éducation du plus grand nombre d'élèves, au succès du plus grand nombre (Gouvernement du Québec, 1997). Au moment de réaliser la collecte de données de la présente étude, l'expression « réforme scolaire » était véhiculée mais en octobre 2005, le MELS proposait « Le renouveau pédagogique, ce qui définit le changement préscolaire, primaire, secondaire ». L'expression succède à la précédente.

Il va sans dire que le rôle de l'enseignant est grandement touché par cette réforme. Désormais, il est question d'orienter l'enseignement vers le développement des compétences des élèves. Il appartient alors à l'enseignant de modifier sa pratique pédagogique afin d'y intégrer les formules, les stratégies pédagogiques qui permettent aux élèves, dès la maternelle, d'intégrer des apprentissages qualifiants et différenciés (Gouvernement du Québec, 2001). L'enseignant est appelé à soutenir l'acquisition de compétences sociales qui feront de l'élève un citoyen responsable en même temps qu'un collaborateur et un membre actif en classe à l'intérieur des situations d'apprentissage.

Notre projet de recherche s'intéresse aux perceptions qu'ont les enseignants de leur action pédagogique en regard des objectifs de socialisation qui font partie intégrante du curriculum actuel. Il propose de faire ressortir les pratiques pédagogiques enseignantes adaptées aux objectifs de socialisation du curriculum actuel et d'examiner les perceptions des enseignantes sous l'angle des croyances d'efficacité puisées à la théorie de Bandura (2003). En fait, Bandura utilise les expressions croyances d'efficacité et croyances d'autoefficacité. Nous utiliserons l'expression « croyance d'autoefficacité » parce qu'elle correspond mieux selon nous à notre façon d'amener le sujet. En outre, lorsqu'il parle des enseignants, Bandura (2003) présente les croyances d'efficacité en terme de croyance d'efficacité perçue par l'enseignant. Il faut aussi considérer le fait que nous ne demandons pas à l'enseignant comment il se sent mais nous lui demandons plutôt comment il perçoit son efficacité. Il s'avère alors plus juste d'utiliser l'expression « croyance d'autoefficacité ».

Ainsi, le premier chapitre présente la problématique; le second chapitre définit le cadre de référence que soutient le projet; le troisième chapitre apporte des précisions sur la méthode utilisée; le quatrième chapitre fait état des résultats; le cinquième chapitre présente la conclusion

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre fait état de la problématique liée à cette étude. Il présente le centre d'intérêt, le contexte du renouveau pédagogique, qui occupait une place centrale dans les préoccupations éducationnelles au moment de la collecte de données. Par la suite, les objectifs et les questions de recherche se succèdent. Pour conclure ce chapitre, divers éléments sont soulevés quant à l'importance de la recherche.

1.1 Centre d'intérêt

L'intérêt pour cette étude est né d'une contribution au sein d'une équipe de recherche dont le travail stimulant et formateur a permis un contact privilégié avec de jeunes élèves. Le projet de recherche dont il est question s'intéresse à la vie sociale des élèves, à la façon dont elle peut favoriser la réussite scolaire dès la maternelle. La vie socio-relationnelle des jeunes élèves en rapport avec l'ensemble de leur cheminement scolaire et la contribution de l'enseignant dans l'acquisition de compétences sociales chez ses élèves nous ont semblé des éléments importants à comprendre.

En effet, les enseignants doivent composer quotidiennement avec les élèves rejetés, ignorés, controversés, populaires ou qui demandent une attention soutenue. Ils sont responsables de groupes souvent fort hétérogènes en ce qui regarde les compétences sociales des élèves. La perception que les enseignants ont de leur rôle quant à l'acquisition de ces compétences sociales, n'a pas encore fait l'objet d'études. Il nous apparaît donc utile de nous y consacrer. Ainsi, c'est pour répondre à un besoin de compréhension du rôle de l'enseignant dans le développement des compétences sociales des élèves dans sa classe que nous réalisons cette étude.

1.2 Contexte du renouveau pédagogique

L'enseignant est un acteur stratégique (Desbiens, Biron, et Cividini, 2005) concerné par les différents enjeux d'importance tels que les réformes. Au Québec, les changements apportés par les réformes ont touché le rôle des enseignants, cela va de soi. De toutes les réformes scolaires, les enseignants ont dû modifier leurs approches et leurs stratégies pédagogiques pour mieux répondre aux programmes d'éducation revisités et réformés. En termes généraux, les enseignants n'ont pas nécessairement perçu ces changements comme un progrès pour eux. Certains, méfiants, réticents même, ne se sont pas engagés facilement dans les réformes et se soulèvent encore aujourd'hui contre ce changement. Cette partie de notre étude apporte des précisions sur différentes étapes de réforme, ce qui assure une meilleure compréhension de l'ensemble de la recherche.

Plusieurs chercheurs ont traité de l'évolution de l'éducation au Québec. Martineau et Gauthier (2002) brossent un tableau des trois périodes qui ont marqué les changements des programmes scolaires des écoles primaires et secondaires au Québec.

Martineau, Gauthier et Tardif (1993) décrivent ce que l'on a appelé « les programmes catalogues » de 1905 à 1964 comme la promotion d'une société traditionnelle dans laquelle la religion prend la plus grande place et où les valeurs conservatrices sont valorisées. Cela fait en sorte que le rôle des enseignants vise l'excellence selon la pensée catholique. Les enseignants doivent donc jouer un rôle de modèle et leurs enseignements sont orientés vers la religion catholique. Par la suite, la réussite du bon élève s'évalue selon sa performance à reproduire « ce modèle » (Martineau, Gauthier, 2002). À cette époque, le profil d'étudiants que les enseignants développent est toujours teinté des principes et des qualités attendues de la religion catholique. Il y a peu de place à l'initiative, aux projets, à la coopération, etc. On peut dire que cette période est marquée par l'Église, que les enseignements scolaires et religieux doivent s'arrimer et que les attentes quant au rôle des enseignants tiennent en premier lieu à leur propre imitation du maître, être le modèle de Dieu pour ses élèves (Gauthier, et Martineau, 2002) afin que ceux-ci puissent devenir ce modèle à leur tour.

Il est question d'une importante réforme entre 1964 et 1979. Celle-ci coïncide avec la révolution tranquille, qui elle-même bouleverse les contextes de vie. Les programmes cadres font leur entrée à la suite du rapport Parent (1964), lequel donne lieu à la plus grande réforme scolaire au Québec. Ces programmes sont très généraux, laissant aux enseignants une grande liberté quant au contenu (Martineau, et Gauthier, 2002). Ces programmes ont modifié considérablement le rôle des enseignants. Puisque la pédagogie est davantage centrée sur l'étudiant, l'enseignant se voit désormais comme un facilitateur qui écoute ses élèves. Le ministère de l'Éducation du Québec, ainsi nommé à cette époque, voit le succès de cette réforme à travers la liberté académique des enseignants et par leur responsabilité professionnelle (ministère de l'Éducation du Québec, 1966). Avec ce changement, l'enseignant ne représente plus un modèle que les élèves doivent imiter, faisant référence à la religion. Voilà qui change son rôle

considérablement, lequel va dans le même sens que l'évolution d'une société jadis soumise qui désormais s'émancipe. De 1979 à 1998, les programmes sont consolidés. Il est alors question de « nouveaux programmes » ou « programmes habiletés ». Cette réforme vise l'excellence en éducation. Les « nouveaux programmes » apportent des précisions, dans la suite de la période qui précède. Des objectifs, des contenus essentiels et des guides pédagogiques complètent le cadre des cours. Le rôle de l'enseignant se transforme un peu. Non pas en restreignant la liberté à travers les enseignements mais en uniformisant des contenus de base pour l'ensemble des écoles du Québec. Cette actualisation incite les enseignants à rendre les élèves plus actifs.

En 1995-1996, la consultation publique mise sur pied par le gouvernement permet une analyse imposante du système scolaire. C'est ce que l'on a appelé les « États généraux sur l'éducation ». Cette enquête a mené à la réforme que nous connaissons aujourd'hui. Elle touche tous les ordres d'enseignement, soit des programmes universitaire, collégial, secondaire et préscolaire et primaire. Cette réforme vise de passer de l'accès de l'éducation du plus grand nombre d'élèves au succès du plus grand nombre (L'école, tout un programme, 1997, p.3). Cette troisième période amène les « programmes par compétences ». L'apprentissage actif et l'aide aux élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage sont au cœur de cette réforme. Le programme de formation de l'école québécoise à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire (2001) produit par le gouvernement du Québec vient présenter en quoi consistent les changements apportés à la suite des enquêtes qui l'ont précédé. On y découvre que « dans l'énoncé de politique ministériel, la mission de l'école s'articule autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 3). Plusieurs facteurs sont à l'origine des changements que vivent les enseignants à l'heure actuelle. Au Québec, l'évolution de la société provoque une actualisation des méthodes, des stratégies, des approches,

obligeant les enseignants à revoir leurs façons de faire, leurs façons d'enseigner, d'évaluer et de considérer différemment les apprentissages de leurs élèves. Martineau et Gauthier (2002) reconnaissent dans cette réforme que les enseignants sont plutôt vus comme des experts des situations pédagogiques, agissant comme des guides et des médiateurs entre les élèves et les savoirs scolaires. Les enseignants modifient leur pédagogie, adoptent des modèles visant l'acquisition de compétences. La mise en place de projets, l'établissement de coopération entre les élèves et entre les enseignants, les pédagogies différenciées, voici des exemples qui montrent que le rôle des enseignants ne peut être basé que sur leurs propres connaissances disciplinaires. Leur rôle repose davantage sur l'émergence des connaissances antérieures des élèves comme pilier au développement des compétences prévues au programme. Cela les oblige à avoir une bonne connaissance de chacun de leurs élèves, tant au plan cognitif qu'affectif. L'un des trois axes du nouveau pédagogique touche directement notre préoccupation sous l'angle de l'acquisition des compétences sociales. Ce programme prévoit que dès la maternelle, les enseignants doivent favoriser l'acquisition des compétences transversales, notamment d'ordre personnel et social. Ce curriculum prévoit aussi l'évaluation de cette compétence. La socialisation des élèves revêt une importance majeure dans l'éducation scolaire et les pratiques enseignantes doivent répondre à cette exigence.

Incontestablement, en temps de réforme, le rôle des enseignants est bousculé et provoque pour certains une motivation, un défi et pour d'autres un refus, une réticence à changer « quelque chose qui fonctionne déjà très bien » à leurs yeux. Il est donc intéressant de comprendre comment les acteurs principaux perçoivent ce rôle.

Ce bref rappel des changements vécus dans le monde scolaire démontre que les enseignants doivent suivre un courant dans leur pratique, lequel courant est influencé

par la société elle-même. L'importance de la religion catholique a donné le ton à l'enseignement scolaire. La révolution tranquille a amené la libération de l'emprise catholique dans les écoles. Celles-ci sont demeurées confessionnelles mais sont devenues plus autonomes, plus libres et responsables du choix des contenus disciplinaires. L'évolution s'est poursuivie, les écoles sont désormais non confessionnelles, suivent l'ère technologique, éduquent les enfants de manière plus pragmatique, c'est-à-dire que les élèves reçoivent un enseignement plus vivant. Ils sont invités à manipuler, à vivre les situations plutôt que de se les faire raconter. Les nouveaux programmes demandent aux enseignants de donner un sens différent à leurs enseignements. Plutôt que d'enseigner des notions favorisant les connaissances, les enseignants doivent dépasser les connaissances et développer des compétences et les évaluer. Cela déstabilise, oblige des formations pour les enseignants, des discussions et une grande coopération entre les eux et les directions d'école pour répondre adéquatement aux demandes ministérielles.

Après dix ans d'implantation de cette dernière réforme scolaire, il se dégage un portrait davantage orienté sur des dérives si l'on en croit quelques auteurs qui ont livré leurs commentaires (Couture, 2007; Simard, 2006). Ces articles présentent le rôle des enseignants devenus des « passeurs » comme un recul de la profession. Les stratégies pédagogiques, telles la pédagogie par projet sont vues comme réductrices en ce qui concerne les efforts d'apprentissage. Un peu comme si les élèves n'étaient pas soumis suffisamment à l'apprentissage de notions de base, offrant une faible préparation aux études techniques (Simard, 2006). Voilà le contexte dans lequel la problématique de cette étude est constatée.

1.3 Identification du problème

La problématique que cette étude soulève réside dans le fait que nous ne connaissons pas bien les stratégies qu'utilisent les enseignants pour favoriser l'acquisition des compétences sociales de leurs élèves en début de scolarisation et que nous ne connaissons pas la perception qu'ils ont de leur rôle à ce chapitre sous l'angle des croyances d'auto-efficacité.

La société québécoise actuelle évolue, change et des répercussions se font sentir notamment sur le système scolaire. Les transformations occasionnées par le renouveau pédagogique dans les écoles rehaussent ou accentuent le rôle que peuvent jouer les relations entre les pairs dans le développement des élèves dès la maternelle.

Aussi, plusieurs recherches ont contribué à documenter l'importance de la socialisation des enfants dans leur parcours scolaire. Une série d'études portant sur les relations entre les pairs révèlent que la période préscolaire est une étape importante de promotion de la compétence sociale, que les relations interpersonnelles des enfants, dès l'âge préscolaire, peuvent avoir des conséquences sur les difficultés relationnelles futures entre les enfants et que leur capacité à gérer efficacement leurs relations sociales constitue un indice important quant à la maturité scolaire. (Boivin, 2005; Manz et McWayne, 2005; Guralnick, 2005; Bierman et Erath, 2004). De graves problèmes psychosociaux (Bowen, 2000) peuvent survenir si des lacunes s'installent et persistent chez les jeunes, comme des attitudes identifiées comme marginales dues au rejet par les pairs.

L'objet de notre recherche n'est pas de le démontrer. Nous sommes en accord avec le fait que la socialisation des enfants, dès le début de la scolarisation est déterminante

quant à la découverte de leur identité, quant à la place qu'ils veulent occuper au sein de leur groupe-classe, quant aux apprentissages qu'ils font sur eux-mêmes et sur les autres. Se découvrir comme personne ouvre progressivement à la perspective d'acquisition d'autonomie, au désir d'apprendre tout le reste de sa vie. (Gouvernement du Québec, 2003). Cependant, nous nous demandons comment les enseignants s'y prennent pour favoriser l'acquisition de compétences sociales. Notre étude s'intéresse aux formules qu'ils privilégient et aux raisons qui motivent ces choix. À l'instar de Vasquez-Bronfman et Martinez (1996), nous supposons que les enseignants sont des agents de socialisation mais il semble qu'ils ne perçoivent pas réellement en quoi leurs comportements et les interactions dans lesquelles ils se placent favorisent la socialisation de leurs élèves, ni même les valeurs qu'ils transmettent. La présente étude identifie une première composante du problème de recherche qui vient d'un manque de connaissances en ce qui a trait aux stratégies mises en place par les enseignants pour favoriser l'acquisition de ces compétences sociales. Le MELS catégorise l'acquisition des compétences sociale sous la rubrique des compétences transversales à développer. Et de manière spécifique, cette étude identifie une deuxième composante du problème qui concerne les croyances d'auto-efficacité de l'enseignant de la maternelle et du premier cycle du primaire dans sa pratique pédagogique. Nous voulons documenter les croyances d'auto-efficacité des enseignants à l'égard du développement des compétences sociales des élèves. Il s'avère pertinent d'explorer cette piste pour mieux comprendre comment les enseignants peuvent s'acquitter de ces responsabilités à l'endroit des élèves. Conséquemment, en plus de décrire les stratégies mises en place, notre étude s'attarde à documenter les perceptions de l'enseignant quant à son rôle dans l'acquisition de compétences sociales en début de scolarisation.

1.4 Questions de recherche

Notre démarche nous conduit vers un questionnement relativement à la perception qu'ont les enseignants à l'égard de leur pratique pédagogique en lien avec la socialisation de leurs élèves. De manière plus spécifiques deux questions de recherche se dégagent :

- 1) Quelles stratégies pédagogiques ou pratiques pédagogiques sont mises en œuvre par les enseignants pour favoriser l'acquisition des compétences sociales des élèves en début de scolarisation?
- 2) Quelles sont les croyances d'auto-efficacité des enseignants à l'égard de leur rôle dans l'acquisition des compétences sociales de leurs élèves en début de scolarisation?

1.5 Importance de la recherche

Notre étude aborde la perception des enseignants quant à leur rôle à savoir s'ils se considèrent efficaces ou non au regard des croyances d'auto-efficacité de Bandura (2003). Le cadre théorique de Bandura, pierre angulaire de notre étude, est reconnu et s'inscrit dans les débats de l'heure. Il fait l'objet de plusieurs recherches à ce jour, lesquelles répondent à un besoin de compréhension des croyances d'auto-efficacité notamment chez les enseignants.

La contribution de notre étude au domaine de l'éducation se veut novatrice. Jusqu'à maintenant, des recherches de type quantitatif ont été menées sur les croyances d'auto-efficacité des l'enseignants en association avec divers facteurs prédictifs. Par son originalité, notre recherche apporte un éclairage différent puisque son objectif

n'est pas de mesurer la croyance d'efficacité mais d'en comprendre la portée dans un cadre particulier et pertinent au contexte scolaire actuel. Nous contribuons à la compréhension de la théorie de Bandura en l'associant à la pratique pédagogique qui permet la socialisation des élèves en activité d'apprentissage. Nous répondons alors à un besoin de connaissance touchant les croyances d'auto-efficacité de l'enseignant du primaire dans le cadre particulier des attentes gouvernementales relatives à la socialisation des jeunes élèves québécois. La présente étude, de type qualitatif, permet aux enseignants de s'exprimer et d'expliquer leurs perceptions.

Notre intérêt pour l'implication des enseignants dans le développement des compétences sociales de leurs élèves s'associe à la pertinence sociale de cette étude. En effet, nous cherchons à découvrir les perceptions qu'ont les enseignants de leur rôle et particulièrement dans l'acquisition des compétences sociales de leurs élèves. La socialisation tardive peut facilement engendrer des difficultés chez les jeunes comme des problèmes d'adaptation, l'abandon scolaire, la délinquance, des problèmes affectifs (Boivin, 2005). En documentant ce sujet, nous fournissons une meilleure connaissance quant à la position réelle des enseignants, quant à l'importance qu'ils accordent à l'acquisition des compétences sociales, quant aux moyens qu'ils mettent en œuvre pour en favoriser le développement. De plus, nous pouvons aussi connaître la satisfaction qu'ils retirent de leur implication. Notre étude s'intéresse aussi à la préoccupation réflexive des enseignants quant à leur perception du cadre socialisateur (Vasquez-Bronfman, Martinez, 1996). Cela est important au sens des retombées, puisque encore au secondaire nous entendons de la bouche d'enseignants qu'il faut aider les élèves à développer des compétences sociales parce qu'ils ont de la difficulté à coopérer, à travailler en équipe, à se faire respecter, à s'intégrer dans un groupe, à prendre leur place etc. En présentant ces résultats à la communauté éducationnelle, nous croyons qu'ils peuvent servir dans le cadre d'une démarche de formation

continue. En conséquence, si nous pouvons connaître la position des enseignants, l'importance qu'ils accordent à l'acquisition des compétences sociales, les moyens qu'ils mettent en œuvre pour favoriser cette socialisation; si nous pouvons connaître la perception qu'ils ont de leur rôle en ce sens, cela peut avoir des retombées appréciables quant à la sensibilisation au développement de stratégies de soutien.

Nous avons présenté, dans ce premier chapitre, la problématique de l'étude et précisé le contexte qui l'entoure, les objectifs et questions de recherche qui en découlent. Le prochain chapitre présente le cadre de référence qui soutient cette étude.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence puise à la théorie sociocognitive de l'autoefficacité que nous avons convenu d'appeler croyances d'autoefficacité de Bandura (2003), que nous définirons. Gibson et Dembo (1989) abordent les croyances d'autoefficacité dans le domaine de l'enseignement selon deux angles : les croyances d'efficacité personnelle et générale, que nous présenterons. La notion de compétence chez l'enseignant, le concept de soi et l'estime de soi sont des éléments qui gravitent autour des croyances d'autoefficacité et c'est pourquoi ils font partie du cadre de référence. Les compétences sociales et les stratégies pédagogiques, dites favorables à la socialisation des élèves dans une classe, sont aussi décrites.

2.1 Autoefficacité

Albert Bandura s'est intéressé à l'apprentissage social au début de ses travaux, les premiers étant centrés sur le rôle du modelage social dans la motivation, la pensée et l'action humaine (Carré, 2004). Plus tard, il a orienté ses recherches sur la théorie sociocognitive et a développé le concept du « Self-efficacy » (traduit par sentiment d'autoefficacité par Jacques Lecomte en 2003).

L'autoefficacité, selon Bandura (2003), réfère à la croyance d'un individu en sa capacité d'organiser et d'accomplir les actions requises pour produire les résultats auxquels il compte arriver. Il ne s'agit pas de sa capacité de mesurer ses aptitudes mais de sa

croyance relative à ce qu'il croit pouvoir accomplir dans des situations variées, peu importe ses aptitudes. Les croyances d'autoefficacité sont influencées par quatre principales sources d'information : les réalisations personnelles, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels.

Les *réalisations personnelles* représentent la source d'information la plus importante de l'autoefficacité. Vivre des succès permet de croire en ses capacités pour réaliser certaines tâches, peu importe les conditions. Cela permet de se construire une solide croyance d'efficacité personnelle. Au contraire, les échecs risquent de l'affaiblir. Or, la façon d'interpréter l'expérience ou d'intégrer l'information durant l'expérience peut affecter les résultats quant au développement des croyances d'autoefficacité.

Les *expériences vicariantes*, réfèrent à la comparaison avec d'autres personnes. En effet, les réussites que d'autres vivent dans des domaines similaires, peuvent influencer ses propres croyances d'autoefficacité. Ainsi, il est possible de croire qu'un succès est atteignable si d'autres y arrivent. Le modelage constitue donc un autre outil permettant le développement des croyances d'autoefficacité.

La *persuasion verbale*, selon des croyances réalistes de capacités, permet aussi de renforcer l'autoefficacité. Exprimer sa confiance en quelqu'un qui est confronté à des difficultés peut favoriser le maintien de ses croyances en ses capacités. Les personnes que l'on persuade verbalement qu'elles possèdent les capacités de maîtriser certaines activités sont davantage susceptibles de fournir des efforts supplémentaires et les maintenir. Ainsi, elles sont enclines à croire qu'elles peuvent, elles aussi, réaliser des tâches difficiles.

Les *états physiologiques et émotionnels* traduisent une évaluation partielle sur l'information somatique qu'ils transmettent. Les individus interprètent leur activation physiologique dans des situations stressantes comme des signes de vulnérabilité. Ainsi, le souvenir de succès passés est diminué par le souvenir des échecs. Le stress provoqué par la pensée de vivre une situation difficile génère un stress supplémentaire par l'auto-activation anticipatoire.

Ces quatre sources d'information peuvent contribuer à élever le développement de l'autoefficacité des individus, dépendamment de la manière dont ils intègrent l'information qu'elles leur fournissent.

Selon Bandura (2003), les croyances d'autoefficacité produisent des effets. Elles régulent le fonctionnement humain à travers quatre principaux processus : les processus cognitifs, motivationnels, émotionnels et de sélection. Ces processus agissent habituellement conjointement plutôt qu'individuellement dans la régulation du fonctionnement humain.

En terme *d'effets cognitifs*, l'autoefficacité affecte les modes de pensée susceptibles d'améliorer ou de miner la performance. Les personnes qui ont des croyances d'autoefficacité élevées, se fixent des buts élevés, s'engagent fermement dans des projets auxquels ils croient puisqu'elles évaluent être en mesure d'accomplir ces tâches. Elles ont une vision positive qui contribue à augmenter leurs croyances d'autoefficacité. Or, les personnes qui s'estiment inefficaces évaluent négativement une activité et voient un risque à s'y investir puisqu'elles envisagent davantage un échec qu'une réussite.

L'autoefficacité joue un rôle déterminant dans l'autorégulation de la *motivation*. Les personnes se motivent en se représentant cognitivement dans le présent, les états futurs. L'essentiel de la motivation humaine est produite cognitivement, c'est pourquoi les personnes anticipent les résultats positifs et négatifs des activités qu'ils veulent réaliser. Elles se fixent des buts à atteindre et planifient les actions qui leur permettront de réaliser un futur désiré et éviter un avenir désagréable.

Les croyances d'autoefficacité influencent aussi l'autorégulation de *l'état émotionnel* d'un individu. Selon Bandura (2003), trois modes se distinguent quant à la nature et l'intensité des émotions : le contrôle personnel sur la pensée, sur l'action et sur l'émotion. Les croyances d'efficacité guident l'attention et ont une incidence sur la manière d'interpréter les événements. Ainsi, une expérience passée est perçue de façon bénéfique ou émotionnellement perturbante. En terme d'action, les individus tentent de contrôler ces émotions qui perturbent le processus dans lequel ils se retrouvent. Quant à l'émotion, ils tentent de contrôler l'activation de l'anxiété, de l'humeur dépressive et les réactions liées au stress.

Dans les processus de *sélection*, les choix sont influencés par les croyances d'efficacité personnelle. Les personnes choisissent des environnements et des types d'activités qu'ils sont capables d'affronter et de maîtriser. Les croyances d'autoefficacité peuvent donc jouer un rôle dans le devenir des personnes.

Selon Bandura (2003), les croyances d'autoefficacité se développent à partir des réalisations personnelles, des expériences vicariantes, de la persuasion verbale, des états physiologiques et émotionnels et de l'intégration de l'information à partir de ces sources.

S'appuyant sur le concept de Bandura, Gibson et Dembo (1984) ont proposé deux dimensions à l'autoefficacité en enseignement sous l'angle des croyances d'efficacité personnelle et générale.

2.2 Croyances d'efficacité personnelle

Les croyances d'efficacité personnelle représentent la croyance qu'un enseignant a en sa capacité à influencer les apprentissages des élèves. Il s'agit d'une forme d'évaluation personnelle. (Heutte, 2005). Les enseignants qui croient pouvoir aider des élèves en difficulté fournissent des efforts supplémentaires en terme de préparation d'activités éducatives. Ils offrent davantage d'opportunités aux élèves de réussir en donnant plus de moyens de parvenir à mieux apprendre, en offrant des occasions d'échange, en fournissant plus d'explications et en permettant à leurs élèves de développer les compétences nécessaires à leur succès scolaire. Les enseignants, dans ce contexte, estiment qu'ils atteignent leur but. Ils croient en leur capacité de produire ce qu'il faut pour que leurs élèves réussissent. Les croyances des enseignants en leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage de leurs élèves contribuent à leur développement des compétences cognitives orientées vers la réussite scolaire (Bandura, 2003).

2.3 Croyances d'efficacité générale

Selon le construit de Gibson et Dembo (1984), les croyances d'efficacité générale se situent dans la croyance des enseignants à apporter des changements chez leurs élèves malgré les influences extérieures comme la famille. Ils croient que leurs élèves sont capables d'apprendre, qu'ils sont des élèves éducatibles. Les croyances d'efficacité

générale chez les enseignants, réfèrent au corps enseignant qui croit en la capacité de ses élèves à réussir même si, par exemple, le milieu familial n'est pas favorable à l'éducation et à son système.

Le travail des enseignants comporte divers aspects qui les plongent dans des contextes pédagogiques qui se veulent stimulants pour les élèves, suscitant ainsi des apprentissages. Créer des environnements favorables aux apprentissages requiert certes le talent, les connaissances et la compétence chez les enseignants, mais aussi des croyances d'autoefficacité personnelle qui sous-tendent des croyances pédagogiques. Les travaux de Gibson et Dembo (1984) s'inscrivent en ce sens et démontrent que les enseignants ayant des croyances d'autoefficacité élevée en enseignement sont plus soucieux du développement d'activités pédagogiques, ils y mettent temps et énergie. Il est aussi démontré qu'ils sont de meilleurs guides pour les élèves en difficulté.

Gibson et Dembo (1984) concluent que les enseignants qui ont de fortes croyances d'autoefficacité fournissent aux élèves les ressources utiles, leur offrent un soutien pédagogique de qualité, guident leurs apprentissages et favorisent les bons commentaires pour souligner les efforts. Les enseignants sont motivés et croient que s'ils persistent à développer des outils, à avoir un regard constructif sur les apprentissages de leurs élèves, même ceux qui présentent de plus grandes difficultés, ces élèves pourront réussir. Les enseignants adoptent une attitude positive et améliorent leurs méthodes en classe car ils croient qu'ils peuvent influencer les apprentissages de leurs élèves. Selon Bandura (2003), les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique prédisent la manière dont ils organisent leurs activités en classe et la manière dont ils évaluent les élèves dans ces activités. Par conséquent, les croyances d'autoefficacité des enseignants dans l'acquisition de la compétence sociale

de leurs élèves concernent ce qu'ils pensent être en mesure de faire dans les situations d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves.

Par ailleurs, des enseignants ayant de faibles croyances en leur efficacité personnelle et générale en enseignement ne sont pas portés à développer des activités pédagogiques, ils s'intéressent davantage aux activités dont le caractère est autre que scolaire. Ils ont une faible perception de leur efficacité personnelle et pédagogique, ils ne croient pas que de mettre plus d'effort dans leur préparation ou de bâtir du matériel plus approprié puisse permettre à leurs élèves d'atteindre la réussite scolaire et ils ne s'investissent pas eux-mêmes à créer un environnement propice à l'apprentissage. Rich, Lev et Fischer (1996) supposent aussi que les croyances d'efficacité ont un effet significatif sur la nature et la qualité du travail des enseignants et donc, sur leurs élèves. Des élèves turbulents ou peu motivés, qui présentent des difficultés d'apprentissage, sont laissés pour compte par des enseignants dont les croyances d'autoefficacité sont faibles. Cela rend difficile la gestion de classe. Certains enseignants sont plus souvent envahis de doutes et ne croient pas que leurs élèves peuvent adopter des attitudes réceptives à l'apprentissage. Ils condamnent facilement les élèves qui ne réussissent pas et punissent plutôt que de développer des incitatifs à la réussite, refusant d'instaurer des moyens collaboratifs favorisant l'aide et le soutien.

En s'appuyant sur l'étude de Gibson et Dembo (1984), voici un portrait qui illustre l'enseignant ayant des croyances d'autoefficacité élevées et l'enseignant ayant des croyances d'autoefficacité peu élevées. :

a) Croyances d'autoefficacité élevées

L'enseignant :

- ❖ fait des efforts supplémentaires parce qu'il est possible d'enseigner aux élèves présentant plus de difficulté d'apprentissage;
- ❖ consacre plus de temps aux activités scolaires;
- ❖ crée des expériences de maîtrise parce qu'il peut favoriser des apprentissages;
- ❖ utilise des techniques appropriées (stratégies variées, approches adaptées,...);
- ❖ agit comme un guide auprès des élèves en difficulté (commente positivement les travaux et résultats,...);
- ❖ tente de persuader plutôt que de contrôler;
- ❖ cherche à soutenir l'intérêt chez ses élèves de façon intrinsèque;
- ❖ sollicite le soutien familial;
- ❖ croit en son influence sur la communauté (exemple : peu de croyances de la famille envers un enfant présentant des difficultés d'apprentissage qui n'ébranle pas l'enseignant).

b) Croyances d'autoefficacité peu élevées

L'enseignant :

- ❖ croit ne pas pouvoir faire quoi que ce soit pour favoriser des apprentissages si ses élèves ne sont pas motivés;
- ❖ abandonne les élèves qui n'ont pas de bons résultats rapidement;
- ❖ critique les échecs;
- ❖ consacre peu de temps aux activités scolaires;
- ❖ doute des capacités de ses élèves et de ses décisions en classe;
- ❖ adopte une attitude coercitive et utilise le contrôle du comportement (règles strictes, sanction pour contraindre les élèves à étudier,...)

- ❖ vit des problèmes récurrents, est stressé, a tendance à s'énerver facilement devant des situations qu'il ne peut contrôler;
- ❖ est enclin à invoquer la faible capacité des élèves pour expliquer sa difficulté à leur enseigner.
- ❖ croit qu'il a peu d'influence sur le développement intellectuel de ses élèves à cause des influences négatives de la famille et de l'environnement.

Galand et Vanlede (2004) mentionnent que plusieurs recherches portant sur les croyances d'autoefficacité dans le domaine de l'enseignement et de la formation indiquent qu'elles ont des effets importants sur l'engagement, les performances et la formation qu'entreprennent les enseignants. En effet, il semble que plus les apprenants ou les formateurs manifestent une croyance d'efficacité élevée, plus ils sont portés à s'engager dans des activités leur permettant de développer leurs habiletés et surtout, ils s'engagent parce que les activités représentent un défi (Bandura, 2003).

Deaudelin, Dussault et Brodeur (2002) citent Rich, Lev et Fisher (1996, p. 393) : « le sentiment d'autoefficacité professionnelle a un effet significatif sur la nature et la qualité du travail de l'enseignant et sur ses élèves ». Plusieurs recherches confirment que les enseignants dont la croyance d'efficacité est élevée démontrent plus d'intérêt et de ténacité quant à l'innovation. Ils ont une attitude plus positive à l'égard de la nouveauté, entre autres des nouvelles pratiques d'enseignement. Ainsi, l'attitude d'un enseignant face à ses croyances d'autoefficacité affecte l'angle et la manière dont il aborde son enseignement et ses activités pédagogiques.

En définitive, les croyances d'autoefficacité relèvent du jugement qu'un individu porte sur ce qu'il croit être capable de faire à partir de ses connaissances dans une situation

donnée. Les croyances d'autoefficacité agissent donc sur le comportement et sur les performances des individus (Lecomte, 2004). Elles sont alors un fondement majeur du comportement. Les individus guident leur existence en se basant sur les croyances en leur efficacité personnelle (Bandura, 2003). Par les croyances d'autoefficacité, ce que les individus cherchent à maîtriser, ce sont les situations dans lesquelles ils se sentent efficaces. Heutte (2004) croit que l'environnement a une influence sur le comportement de la personne et la personne qui croit avoir de l'influence sur son environnement développe ses croyances d'efficacité personnelle. La prochaine section traite des compétences sociales.

2.4 Compétence

Le terme « compétence » ou « perception de compétence » est évoqué lorsqu'il est question de croyances d'autoefficacité. La perception de compétence est vue comme un jugement global se référant aux habiletés nécessaires pour réussir à mener à bien une activité peu importe le domaine. Les individus jugent qu'ils possèdent ou ne possèdent pas les habiletés nécessaires les rendant compétents à accomplir un travail. Les croyances d'autoefficacité se situent plus dans une évaluation concernant l'organisation et l'exécution d'une tâche ou d'une activité (Archambault et Chouinard, 2003).

Le concept de *l'estime de soi* est parfois utilisé de façon quasi interchangeable avec l'efficacité personnelle. Pourtant l'efficacité personnelle se rapporte aux évaluations que fait un individu de ses aptitudes personnelles (Bandura, 2003 ; Lecomte 2004). En ce sens, Archambault et Chouinard (2003) parlent de la compétence qu'a un individu et de la valeur qu'il accorde à son succès pour définir l'estime de soi. Autrement dit, l'estime de soi englobe la perception de compétence d'un individu et ses attitudes face

au succès. Il est possible de se considérer efficace à accomplir une tâche et ne pas se sentir particulièrement fier de cela et il est possible de se sentir inefficace à accomplir une tâche et ne pas perdre son estime de soi, simplement parce que cela n'engage pas sa valeur personnelle dans ce contexte (Bandura, 2003). Afin de préciser le propos, nous citons Bandura (2003, p.24) :

« Les individus ont besoin de beaucoup plus qu'une estime de soi élevée pour agir conformément à leurs objectifs. Beaucoup de personnes performantes sont dures envers elles-mêmes parce qu'elles se fixent des standards difficiles à atteindre, tandis que d'autres peuvent ressentir une estime de soi élevée parce qu'elles n'exigent pas beaucoup d'elles-mêmes ou qu'elles tirent leur estime de soi d'autres sources que les réussites personnelles. L'efficacité personnelle perçue prédit les buts que les gens se fixent et les performances qu'ils obtiennent, tandis que l'estime de soi n'affecte ni les buts personnels ni la performance (Mone, Baker et Jeffries, 1995) ».

2.4.1 Compétence sociale

L'acquisition de la **compétence sociale** dans le cadre scolaire a été largement étudiée depuis des décennies. Or, le fait que les balises soient clairement définies dans un document officiel émanant du MELS, Le Programme de formation de l'école québécoise (Gouv. du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise*, 2001) et le fait qu'ils soient prévu que les enseignants intègrent des stratégies de stimulation dès la maternelle, créent une situation particulière dans laquelle l'acquisition des compétences sociales prend une place d'importance. Le Programme de formation de

l'école québécoise (Gouv. du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise*, 2001) donne les paramètres généraux et particuliers de ces compétences.

Au préscolaire, le programme de formation de l'école québécoise présente la compétence : « interagir de façon harmonieuse avec les autres ». Celle-ci est associée au développement social de l'enfant et se définit à partir de composantes, telles : « s'intéresser aux autres », en reconnaissant les différences et les similitudes entre les enfants, en s'attardant aussi aux caractéristiques physiques, sociales et culturelles; « collaborer avec les autres », par le partage, l'aide aux autres; « participer à la vie de groupe » en s'exprimant, en étant à l'écoute des autres, en prenant des décisions, en assumant ses responsabilités d'élève; « appliquer une démarche de résolution de conflits » en mettant en pratique un processus de reconnaissance de conflits et de faits et en recherchant des solutions. « C'est par l'interaction que l'enfant confronte sa compréhension du monde, ses champs d'intérêt et ses goûts avec ceux des autres. Progressivement, il concilie ses intérêts et ses besoins avec ceux d'autrui et il apprend à régler des conflits dans un esprit de respect mutuel et de justice » (Gouvernement du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise*, 2001 p. 58) Voilà, selon le MELS, la compétence qui permet à l'enfant de maternelle à apprendre à vivre avec les autres dans l'harmonie.

Rendus au premier cycle du primaire, les élèves ont acquis des bases leur permettant de reconnaître entre autres que tous ont des sentiments, des émotions et des intérêts qui diffèrent des leurs, que certaines attitudes ont un impact sur les relations interpersonnelles qu'ils établissent. Les compétences dites transversales, intégrées dans le nouveau curriculum, permettent une continuation des acquisitions faites au niveau préscolaire. Les compétences transversales visent à intégrer dans le quotidien des apprentissages tirés des contenus disciplinaires. Nous nous attardons à la compétence décrite dans le programme de formation à l'école québécoise qui

s'intitule : « coopérer ». Elle est directement reliée à la compétence précédemment décrite. En effet, elle vise « l'émergence chez les élèves d'une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence. ». Le travail de coopération des élèves s'articule autour des besoins de chacun, cela exige des attitudes orientées vers l'engagement dans la création et la réalisation d'un travail donné, favorisant le développement de normes en contexte de travail d'équipe. Le développement de cette compétence assure des relations respectueuses entre les élèves et avec l'enseignante et tout personnel qui gravite autour d'eux.

En matière de socialisation, plusieurs auteurs ont contribué à enrichir la documentation, notamment par les définitions qu'ils ont apportées. Elles passent entre autres par la construction de l'identité sociale des élèves (Vasquez-Bronfman, Martinez, 1996). Berthelot (1988), des savoirs et des savoir-faire en contexte d'interaction sociale dans l'établissement de liens sociaux à l'intérieur d'un processus d'acquisition. A travers son évaluation d'un programme visant le développement des compétences sociales à la maternelle et au premier cycle du primaire, Bowen (2000) définit la compétence sociale comme « la capacité d'entrer en relation, de maintenir des rapports sociaux satisfaisants et d'être accepté dans un groupe de pairs ». Et simplement, il prétend que cette compétence repose sur des conduites telles que savoir sourire, savoir écouter les autres, se faire des amis, partager, résoudre des conflits, en accord avec le nouveau curriculum. En développant des relations positives entre eux, au préscolaire, les enfants s'adaptent mieux à l'école, obtiennent des résultats sociaux et scolaires positifs dans les années subséquentes (Manz et McWayne, 2005).

L'acquisition des compétences sociales chez les enfants se fait plus facilement grâce à l'utilisation de stratégies pédagogiques particulières, ce que le programme de formation à l'école québécoise propose et ce que plusieurs chercheurs proposent aussi. Alors, à travers différentes stratégies pédagogiques, les enseignants visent, en plus du développement de compétences disciplinaires, l'acquisition de compétences sociales.

2.5 Stratégies pédagogiques

Nous avons choisi de définir brièvement des stratégies pédagogiques que le nouveau curriculum suggère dans l'application du renouveau pédagogique. Nous nous sommes aussi appuyé sur les vingt formules pédagogiques de Chamberland, Lavoie et Marquis (1995). Nous nous sommes attardé plus particulièrement sur les formules suivantes : le jeu, l'enseignement par les pairs, le travail d'équipes, le projet, l'apprentissage coopératif. Elles assurent un lien intéressant avec le programme du préscolaire et du premier cycle du primaire et les outils que nous utilisons en entrevue.

Bien entendu, en début de scolarisation et notamment au préscolaire, *le jeu* est une formule qui se trouve au centre des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2001; AQCPÉ, 2006). Selon Chamberland et al., (1995) le jeu est une formule pédagogique pédocentrée mettant en vedette l'élève. Le jeu motive, suscite l'intérêt, permet l'implication des participants, offre du renforcement, permet de développer un sentiment d'appartenance, permet à chacun de prendre sa place. L'enseignant joue un rôle d'animation, il prépare le jeu en tenant compte de sa clientèle, de son besoin, de ses intérêts, de ses aptitudes. Il intervient tout en laissant la place aux élèves. Le programme du préscolaire (2003) favorise le jeu en le plaçant au centre des activités de

choix parce qu'il offre aux enfants diverses portes d'entrée de s'approprier la réalité incluant toutes ses composantes.

L'enseignement par les pairs propose de jumeler des élèves dans l'apprentissage et préconise une méthode pédocentrée. Cette approche fait appel à la relation d'aide qui, selon Chamberland et al.(1995), se pratique dans une forme individuelle qui ouvre la communication. En fait, les élèves qui apprennent selon cette formule, aident et sont aidés selon les besoins de chacun. Nous parlons d'une relation de soutien à l'intérieur de laquelle les contacts apprenant-apprenant sont favorisés. Les enseignants peuvent choisir aussi cette forme d'enseignement et favoriser l'acquisition des compétences sociales. Ils interviennent en tenant compte des forces et faiblesses des élèves pour déterminer le jumelage. Ils s'assurent d'énoncer clairement les règles d'une telle méthode de travail et ils sont des guides, des superviseurs dans les situations que vivent les élèves.

Le travail d'équipe doit regrouper de trois à huit élèves (Chamberland et al. 1995). La pratique démontre que l'équipe comporte très souvent deux élèves. Ainsi, il faut porter attention au possible lien trop serré avec la méthode *d'enseignement par les pairs*. Cette dernière se base sur une forme de tutorat tandis que le travail d'équipe, fortement pédocentré, se base sur les relations entre les individus d'une même équipe. Cette façon de travailler est utilisée pour accomplir une tâche dans un temps donné sur un sujet précis et à partir de consignes que l'enseignant donne. Les élèves collaborent. La tâche de superviser revient aux enseignants qui s'assurent que chaque équipe applique bien les consignes qui leur sont fournies. Dans cette forme d'enseignement, les élèves sont appelés à communiquer leurs connaissances et cela favorise les échanges qui souvent sont enrichissants pour eux. Les plus timides ont plus de facilité à prendre leur place dans cette formule puisque le nombre de personnes est restreint. Le

travail d'équipe favorise aussi les liens d'amitié, les élèves découvrant des intérêts communs entre eux, cela influence l'atmosphère de la classe. L'esprit d'initiative et l'autonomie se développent grâce à cette façon de travailler. Quant aux enseignants, ils peuvent y voir une belle occasion de développer une relation plus personnelle avec ces petits groupes. La formation des équipes revêt une importance assez grande si parmi les buts visés, les enseignants désirent permettre aux élèves de développer des compétences sociales.

L'approche par projet est omniprésente dans le programme de formation à l'école québécoise (2003). Ce qui caractérise cette approche pédagogique c'est la production d'une œuvre. Le projet devrait comporter l'intégration des matières. Il peut prendre plusieurs formes. Il sous-entend la collaboration des élèves (Chamberland et al. 1995). Le renouveau pédagogique favorise une telle approche et encourage les enseignants à l'intégrer dans leur planification. Plus particulièrement, le projet rend les élèves actifs dans leur apprentissage, les oblige à s'impliquer sur les plans émotif, social et intellectuel. Les enseignants qui optent pour un projet à développer avec leurs élèves ont un grand rôle en terme de préparation. Il va sans dire que les compétences sociales traversent le projet et positionnent les élèves au rang de la collaboration et de la coopération dans leur accomplissement.

Lavoie et Marquis (1995) attestent que *l'apprentissage coopératif* est une forme d'apprentissage qui favorise l'apprentissage de compétences sociales. Il s'agit aussi d'un mode d'apprentissage pédocentré. Ces auteurs s'accordent avec le renouveau pédagogique pour dire que l'apprentissage coopératif place les élèves en position active, leur offre d'établir des relations avec les pairs, les motive, permet de développer l'estime de soi et ainsi stimule un meilleur rendement scolaire. Cette méthode favorise l'acquisition d'habiletés cognitives mais aussi sociales. Sous l'angle de

l'acquisition de compétences sociales, cette approche offre aux élèves l'opportunité de verbaliser leurs idées, de les reformuler et en les confrontant ils discutent et réalisent des apprentissages.

Le cadre de référence présente les concepts liés aux objectifs de recherche que cette étude se donne.

2.6 Objectifs de recherche

Tous les changements apportés par les réformes ont une incidence sur les pratiques enseignantes et l'une de nos préoccupations est de comprendre la perception qu'ont actuellement les enseignants de leur rôle. Puisque nous considérons qu'ils ont un grand rôle à jouer dans l'acquisition de compétences de leurs élèves, dont celui de favoriser, de permettre, d'initier la socialisation par les stratégies qu'ils utilisent, en suivant le nouveau curriculum, nous poursuivons deux objectifs.

Le premier est de permettre aux enseignantes participant à notre recherche, de parler des moyens qu'elles utilisent pour favoriser la socialisation de leurs élèves en classe. Nous entendons par le terme « moyens » les approches, les stratégies pédagogiques, le style d'activités. Cela répond à un manque de connaissance en ce qui a trait aux stratégies et à leur mise en œuvre, tenant compte de la notion de compétences sociales chez leurs élèves. Le fait de décrire les choix d'activités qu'elles font, la planification qui entoure ces activités, les buts qu'elles poursuivent, les résultats qu'elles obtiennent, cela assure une meilleure compréhension des approches ou des stratégies auxquelles elles ont recours.

Nous croyons aussi qu'il est possible que les enseignantes ne visent pas, a priori, de développer la socialisation chez leurs élèves en leur proposant des activités. En conséquence, l'idée de pouvoir raconter leur vécu peut permettre d'identifier des moyens favorisant l'acquisition de compétences sociales, ce qui, dans leur pratique peut s'avérer utile en considérant comme but à atteindre de soutenir les élèves dans des démarches de partage, d'échange et de collaboration. En ce sens, les descriptions des enseignantes nous permettent aussi d'identifier leurs intérêts, leurs aptitudes et leurs propres connaissances des moyens qu'elles utilisent. Ceci n'assure pas nécessairement une réussite quant au but à atteindre et les enseignantes ayant des intérêts n'ont pas forcément des aptitudes ou les connaissances obligatoires pour faire un usage efficace des moyens utilisés et inversement (Chamberland, Lavoie, Marquis, 1995). Cela dit, les informations qu'elles livrent nous permettent de poursuivre ce premier objectif.

Un second objectif se dégage de notre étude, soit de comprendre comment les enseignantes qui ont participé perçoivent leur rôle dans le processus d'acquisition des compétences sociales de leurs élèves. C'est par le sens qu'elles donnent à leurs croyances d'autoefficacité, selon Bandura (2003), que nous pourrions l'expliquer. Notre regard se pose sur les croyances relatives à ce que les enseignantes peuvent faire dans les activités quotidiennes qu'elles proposent et non sur la mesure de leurs aptitudes à mener un projet ou une activité.

Expliquer les croyances d'autoefficacité de Bandura nous amène à présenter la pratique enseignante de nos participantes selon la perception qu'elles en ont à travers la description qu'elles donnent. En s'intéressant à leur pratique, à ce qu'elles pensent de ce qu'elles font, de ce qu'elles mettent en oeuvre, nous pouvons mieux comprendre et expliquer leurs croyances d'autoefficacité en tant qu'enseignantes (Bandura, 2003).

De plus, cela s'inscrit dans un débat scientifique actuel qui suggère que les croyances d'autoefficacité des enseignants ont un impact direct sur leur pratique.

Ce chapitre a permis de décrire le cadre de référence et les objectifs de recherche liés cette étude. La partie suivante présente la méthodologie utilisée.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le type de recherche de l'étude et le choix des participantes. Il décrit l'instrument de collecte de données privilégié et expose le traitement.

3.1 Type de recherche

Il existe deux grandes approches différentes en recherche (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000) : la recherche quantitative dont le point de départ est d'émettre des hypothèses et de chercher à les valider et la recherche qualitative qui permet de recueillir des données, de décrire des situations et de laisser les explications émerger. Tant ces deux approches ont été opposées par le passé, désormais une approche mixte, jumelant quantitative et qualitative, semble être plus présente en éducation. Cette dernière approche permet d'enrichir la méthodologie et éventuellement les résultats.

Nous avons opté pour une approche méthodologique de type qualitatif interprétatif. Nous avons choisi d'analyser les données recueillies auprès d'enseignantes dans le cadre de notre recherche. Nous avons arrêté notre choix sur cette méthode car elle permet de mieux cerner les informations que nous recherchons par cette étude. Nous voulons mieux connaître les stratégies pédagogiques que les enseignantes utilisent

pour favoriser l'acquisition de compétences sociales chez leurs élèves et nous voulons mieux connaître leurs perceptions quant à leur croyance d'efficacité en leur pratique pédagogique.

Ce type de recherche répond à la nécessité de connaître l'action pédagogique des enseignants au regard de la socialisation de leurs jeunes élèves. De plus, ce choix a aussi été orienté par le besoin de reconnaître la perception qu'ont les enseignantes de leur rôle en terme de croyances d'autoefficacité. Nous considérons que l'interaction avec les participantes était nécessaire dans le cadre de notre recherche; elle nous a permis d'obtenir des résultats qui vont au-delà de réponses données de façon systématique à des questions fermées. Notre démarche est cohérente avec la description que fait Savoie-Zajc (2000) de la recherche qualitative interprétative. La pertinence d'une telle recherche pour le domaine de l'éducation repose sur deux facteurs, soit l'accessibilité des résultats et des connaissances qu'apporteront la recherche et le caractère essentiel de l'interactivité qui se vit durant les entrevues. Selon Fortin, Côté et Filion, (2006), le chercheur joue un rôle actif, partageant l'expérience des enseignantes interviewées. Cela permet de mieux cerner la vision qu'elles ont de leur pratique enseignante, tout en observant leur comportement lors des entretiens. Il devient plus facile de mieux interagir avec elles. Le rôle du chercheur est celui d'un observateur participant et d'un agent de recherche (Rossman et Rallis, 1998). De plus, Savoie-Zajc (2000) fait référence au caractère quotidien et réaliste visant à mieux comprendre le vécu des personnes interviewées. L'entrevue offre aussi l'opportunité aux enseignantes d'apporter des exemples tangibles pour illustrer plus précisément leurs propos. Nous nous accordons aussi avec Van Maanen, (1990), Rousseau et Saillant, (1996) voulant connaître la signification que les enseignantes accordent aux expériences qu'elles décrivent. Cette recherche s'exprime par des positions d'une part, ontologique selon l'angle de la réalité qu'elle suggère et d'autre

part, épistémologique selon le savoir que nous avons construit avec les participantes et éventuellement avec les utilisateurs des résultats de cette recherche (Savoie-Zjac, 2000).

3.2 Échantillonnage

Suivant notre cadre de référence, nous avons établi nos critères de recherche, ce qui nous a permis de constituer le profil des éventuels participants tel que le recommandent Fortin et al. (2006). Nous convenons que notre étude requiert la participation d'enseignants de maternelle et du premier cycle du primaire. Nous considérons que le nombre d'enseignants soit limité à quatre, ce qui nous permet d'atteindre le but que nous nous fixons (Fortin et al. 2006) et cela tient aussi à la disponibilité des enseignants. Les entretiens durent au maximum 75 minutes chacun. Il ne s'agit pas d'en arriver à donner un sens commun aux perceptions des enseignants, nous considérons plutôt que l'expérience de chaque enseignant est d'intérêt. Nous sommes d'avis qu'il s'agit d'un exercice de recherche et que le nombre de participants est suffisant. Nous allons dans le même sens que Savoie-Zajc (2000) en précisant que cette recherche s'inscrit dans le courant interprétatif puisque nous désirons mieux comprendre le sens que les enseignantes donnent à leur expérience. En effet, notre étude est orientée sur les perceptions qu'ont les enseignants de leur rôle et leur expérience est déterminante en ce sens.

Comme notre problématique porte sur le début de la scolarisation, nos entretiens se sont faits auprès d'enseignantes de ces niveaux. Nous avons obtenu le consentement d'au moins une enseignante par niveau différent. Il s'agit d'un type d'échantillon intentionnel, c'est-à-dire que nous avons désigné des personnes qui correspondaient

au profil que nous attendions pour apporter des réponses à nos questions et qui ont donc contribué à élargir notre connaissance (Fortin et al. 2006; Savoie-Sajc, 2000).

3.2.1 Sélection des participantes

La sélection des participants s'est faite par l'entremise d'une enseignante de maternelle que nous connaissions comme une personne très engagée dans sa profession, faisant partie de nos connaissances personnelles. Elle s'est dite intéressée à participer à notre recherche. Nous avons pris rendez-vous pour faire l'entrevue. Par la suite, elle nous a conduit vers d'autres enseignantes qui semblaient intéressées à participer à notre étude. Nous avons communiqué avec elles et elles ont accepté de collaborer avec nous et nous avons pris rendez-vous. Nous avons dès lors trois enseignantes qui ont accepté de contribuer à notre recherche. Nous avons communiqué avec d'autres enseignantes afin d'obtenir davantage d'information. Une quatrième participante a accepté de se joindre à l'étude et nous avons pris rendez-vous avec elle. Les autres étaient déjà engagées dans d'autres projets et préféraient ne pas ajouter à leurs engagements.

3.2.2 Présentation des participantes

Quatre enseignantes ont accepté de répondre à nos questions. Une enseignante de maternelle, une enseignante de première année et deux enseignantes de deuxième année.

Participante no 1 : enseignante de maternelle

L'enseignante de maternelle occupe un poste dans une petite école d'un quartier rural de la ville de Shawinigan, qui ne compte que le niveau maternelle et le 1^{er} cycle du

primaire. Les classes du second cycle sont regroupées dans une école à proximité. L'enseignante cumule 29 années d'expérience en enseignement préscolaire et primaire, dont 22 ans au préscolaire. Elle est enseignante associée et reçoit des stagiaires de l'U.Q.T.R. régulièrement dans sa classe.

Participante no 2 : enseignante de 1^{re} année

L'enseignante de première année occupe un poste dans la même petite école que l'enseignante de maternelle présentée précédemment. Donc, elle aussi se retrouve dans cette petite école d'un quartier rural de la ville de Shawinigan, regroupant les classes du 1^{er} cycle du primaire seulement. Elle enseigne depuis 14 ans. Elle a occupé un poste comme spécialiste en éducation physique, puis un poste en musique et elle s'est vue attribuer un poste à l'enseignement régulier en première année pour une deuxième année.

Participante no 3 : enseignante de 2^e année (a)

Cette enseignante de deuxième année dont la classe se trouve aussi dans la même école que les deux enseignantes précédentes a accepté de participer à notre étude. Il s'agit donc la petite école d'un quartier rural de la ville de Shawinigan, regroupant les classes du 1^{er} cycle du primaire seulement. L'enseignement pour cette enseignante est une seconde carrière, cela fait 10 ans qu'elle enseigne. C'est par conviction qu'elle a choisi l'enseignement.

Participante no 4 : enseignante de 2^e année (b)

La seconde enseignante de deuxième année vient d'une école d'un secteur différent de l'école où travaillent les autres enseignantes qui ont accepté de collaborer à notre étude. Cette école regroupe les trois cycles du primaire, incluant la maternelle. L'école

se situe dans un quartier résidentiel de la ville de Trois-Rivières. Cette enseignante enseigne depuis neuf ans. Elle travaille à temps complet depuis 2002.

3.3 Instrument de collecte de données

C'est l'entrevue semi-dirigée qui a servi d'instrument de collecte de données pour cette étude. Deux questionnaires ont soutenu l'entrevue. Nous avons utilisé le « Teacher Efficacy Scale » réalisé par Gibson et Dembo en 1984 et traduit en français en 2001 par Dussault, Villeneuve et Deaudelin. Il a été éprouvé plusieurs fois et il est très reconnu à travers le monde. Nous avons aussi utilisé le questionnaire « The Playmates and Friends Questionnaire for Teachers » (Buysse, Davis Goldman et Skinner, 2003). Nous présenterons également le plan de nos entrevues, la façon dont nous avons recueilli les données et la manière dont nous les avons traitées.

3.3.1 Entrevue semi-dirigée

Comme Paillé et Mucchielli (2003), nous croyons que l'entrevue semi-dirigée répond bien au critère de souplesse que nous jugeons souhaitable dans un contexte où, en tant qu'interviewer, nous exerçons un certain contrôle sur les échanges. La souplesse permet aux enseignantes d'expliquer à leur façon, d'extrapoler en certaines circonstances sans que cela ne soit trop freiné.

C'est de l'intérieur qu'il est possible d'apprécier les interactions des enseignantes avec leur environnement. En les rencontrant dans leur milieu de travail elles nous procurent un moyen d'observer les lieux remplis des résultats d'actions posées au quotidien entre elles et leurs élèves et entre les élèves eux-mêmes. Cette rencontre permet l'interaction que requiert la méthode d'entrevue (Rossman et Ralis, 1998).

Nous avons donc réalisé quatre entrevues d'une durée de 75 minutes dont trois sur les lieux d'enseignement des participantes et l'autre s'est faite au domicile de l'enseignante, lieu qui lui convenait mieux pour des raisons pratiques à ce moment-là. Nous pouvons considérer que cette dernière offre moins de détails, nous privant de l'observation de son milieu de travail, cependant, les précisions qu'elle donne dans ses descriptions n'invalident pas sa participation.

Les questions d'entrevue ont été élaborées à partir de questionnaires utilisés dans des recherches quantitatives. L'adaptation a permis présenter aux participantes des questions qui offrent des options de réponses, or cela n'oblige pas les répondantes à faire ces choix mais leur propose des avenues. L'entrevue semi-structurée offre une grande liberté quant aux réponses à fournir. Les questions portant sur le renouveau pédagogique étaient des questions ouvertes. Les questions portant sur les stratégies pédagogiques et les croyances d'efficacité offraient une orientation dans le cadre de l'entrevue semi-structurée. Afin de recueillir nos données sur ces deux derniers thèmes de l'entrevue, nous avons utilisé et adapté des questionnaires habituellement utilisés pour des recherches quantitatives. Nous avons offert aux participantes de répondre à des questions en leur proposant des choix de réponses qu'elles étaient libres de choisir. Le fait que ces questionnaires aient une renommée dans le monde de la recherche a influencé notre décision. De façon plus détaillée, nous vous présentons la manière dont nous avons adapté ces questionnaires.

3.3.1.1 Questionnaire : Teacher Efficacy Scale

Une partie de l'entrevue est inspirée de l'instrument de mesure « Teacher Efficacy Scale » (Gibson et Dembo, 1984). La particularité de notre utilisation du questionnaire vient du fait que plutôt que de poser nos questions de façon fermée, tel que le

questionnaire a été pensé par ses auteurs, nous les posons d'une façon semi-structurée. Cela permet aux enseignantes de développer leurs réponses (Fortin et al. 2006). Le questionnaire a fait l'objet d'une adaptation rendant plus accessibles les questions et réponses dans notre contexte d'entrevue. Selon notre recension, il est à noter que ce questionnaire a été utilisé selon une approche méthodologique de type quantitatif dont les réponses aux énoncés devaient concorder aux options que proposait l'échelle de type Likert comportant six degrés d'accord ou de désaccord avec les quinze énoncés. Le questionnaire d'origine vise à mesurer la croyance d'efficacité des enseignants selon des dimensions générale et personnelle que nous avons décrites précédemment. Par souci de pertinence, nous avons repris chacun de ces énoncés et nous avons regroupé certains d'entre eux dans une formulation propice à susciter les commentaires des enseignantes interviewées et nous n'avons pas cherché à mesurer leurs croyances d'autoefficacité. Nous voulons surtout les décrire et les réponses que nous avons proposées tenaient davantage à identifier le degré d'accord avec les énoncés présentés, mais les questions sont demeurées ouvertes dans le but d'obtenir le plus d'information pertinente possible.

Ayant insisté sur le fait que nous avons utilisé un instrument (Teacher Efficacy Scale) maintes fois utilisé en contexte de recherche de type quantitatif, nous pensons qu'il serait profitable d'expliquer de quelle façon les chercheurs s'en sont servi pour mesurer les croyances d'autoefficacité. Des recherches rapportées par Galand et Vanlede (2004) mesurent le degré de croyance d'autoefficacité des individus de deux façons possibles. Soit en leur demandant de situer sur une échelle de type Likert (sur 6 points) où se situent leurs niveaux de performance dans les situations qui leur sont proposées ; ou alors, ils doivent situer, toujours sur une échelle de type Likert (sur 6 points) leur croyance en leur capacité d'apprendre dans une matière donnée, leur capacité de réaliser des tâches différentes ou d'obtenir un résultat donné. Cela révèle

que plus ils choisissent des activités qui présentent un défi, à l'intérieur desquelles ils peuvent développer leurs habiletés, plus ils ont tendance à se fixer des objectifs élevés, mieux ils régularisent leurs efforts, moins les difficultés menacent leur persévérance, mieux ils réagissent au stress et à l'anxiété, incidemment, leurs performances sont meilleures. C'est ce que montrent les croyances d'autoefficacité élevées. Ainsi, une personne apprenante ne s'engagera pas dans une activité qu'elle ne se sent pas apte à accomplir.

Sans doute, le contexte dans lequel l'instrument s'intègre à notre méthode permet des explications au-delà du positionnement sur l'échelle de type Likert qu'il comporte. Ceci produit un intérêt particulier à notre recherche en permettant une compréhension plus profonde de la croyance d'efficacité des enseignants en associant les propositions de cette théorie au contexte scolaire québécois.

Dans le but d'assurer une bonne compréhension de l'adaptation, voici comment un énoncé est présenté lors de l'entrevue.

Énoncé :

Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.

Nous demandons à l'enseignante où elle se situe par rapport à cet énoncé selon l'échelle du questionnaire d'origine, soit :

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 1) fortement en désaccord | 2) moyennement en désaccord |
| 3) plus en désaccord qu'en accord | 4) plus en accord qu'en désaccord |
| 5) moyennement en accord | 6) fortement en accord |

Nous lui demandons aussi de quelle manière elle est en accord ou en désaccord, de quelle manière les niveaux d'accord la rejoignent, comment le vit-elle dans sa classe?

C'est ainsi que nous pouvons recueillir des informations sur sa compréhension *d'effort supplémentaire*, nous pouvons recueillir des exemples qui illustrent ce propos. Sinon, en contexte fermé, l'enseignante doit cocher le niveau qui lui correspond sans pouvoir fournir d'explications.

3.3.1.2 Questionnaire: The Playmates and Friends Questionnaire for Teachers

Dans cette partie de l'entrevue, nous avons utilisé le questionnaire « The Playmates and Friends Questionnaire for Teachers » (Buysse et al. 2003) qui traite des stratégies pédagogiques les plus populaires qui favorisent la socialisation chez les élèves. Nous avons adapté ce questionnaire déjà administré à des enseignants lors d'une étude quantitative (Donohue, Perry, Weinstein, 2003). À l'origine, le questionnaire présentait des stratégies pédagogiques aux enseignants qui devaient cocher la fréquence d'utilisation sur une échelle de type Likert en quatre points (jamais, rarement, occasionnellement, souvent). Un petit espace est aussi réservé pour justifier le choix. Puisque nous optons pour une méthodologie qualitative/interprétative, nous avons traduit en français et nous avons présenté les 11 stratégies que prévoyait cet instrument à nos participantes. Nous les avons présentées sous forme d'énoncés, chacune sur un feuillet de couleur. Cette approche a permis aux enseignantes d'avoir un énoncé à la fois sous les yeux et d'expliquer la vision qu'elles en avaient. Les énoncés ont défilé l'un après l'autre laissant le temps nécessaire aux commentaires. Les enseignantes devaient commenter l'utilisation qu'elles font ou ne font pas de ces stratégies. Fidèle à l'instrument d'origine nous avons tenté d'identifier la fréquence à laquelle elles les intègrent dans leur enseignement et elles devaient expliquer les contextes dans lesquels elles les utilisent. L'instrument de Buysse et al. (2003) guide donc cette partie de l'entretien. Nous nous sommes servi de leur typologie pour

connaître les pratiques privilégiées par les enseignantes qui participent à notre étude et explorer leurs perceptions face à chacune des stratégies présentées.

Toujours pour assurer une bonne compréhension de l'adaptation que nous avons faite pour ce questionnaire, voici un exemple de présentation d'un énoncé.

Énoncé :

Permettre aux amis dans la classe de jouer ou de travailler ensemble.

Nous présentons un énoncé écrit sur un carton, nous le lisons et nous assurons qu'elle peut le lire aussi. Nous lui demandons si elle pratique cette stratégie dans sa classe. Si oui, nous lui demandons si elle le fait fréquemment, occasionnellement, rarement ou jamais. Qu'elle intègre ou non cette stratégie, nous lui demandons son opinion sur cette stratégie, si elle croit que c'est valable ou si elle considère que ce serait efficace de l'utiliser.

Cette façon de procéder permet de voir où se situent les enseignantes quant à l'acquisition des compétences de leurs élèves en classe, de voir des réactions verbales et non verbales, nous invitant à discuter davantage. Au-delà de cocher la fréquence d'utilisation de cette stratégie, les enseignantes fournissent des explications et plusieurs exemples qui contribuent à une meilleure compréhension.

3.3.1.3 Plan d'entrevue

Le plan de l'entrevue prévoyait le matériel : une enregistreuse, deux cassettes, des batteries de rechange, le document de planification et les fiches descriptives. Lors d'un précédent contact téléphonique, nous avons présenté aux enseignantes le but de

notre étude et nous les avons rassurées quant à la confidentialité (Norwood, 2000). Lorsque les entrevues ont eu lieu, nous leur avons expliqué l'importance de cette entrevue et de leur collaboration pour la communauté éducative et pour la recherche. Nous avons prévu un canevas d'entrevue (appendice A) qui compte quatre parties : questions factuelles concernant chaque participante, questions sur le contexte du renouveau pédagogique, questions portant sur l'autoefficacité et questions portant sur les stratégies pédagogiques. Chaque partie couvre un thème propre à la recherche et dont la source vient du cadre théorique (Fortin et al. 2006; Savoie-Sajc, 2000). Nous avons respecté une logique faisant référence premièrement, à la connaissance des participantes, à l'entrée en contact à partir de données relatives à leur vie professionnelle, deuxièmement, au contexte général d'entrevue, troisièmement, les croyances d'autoefficacité des enseignantes et quatrièmement, les stratégies pédagogiques favorisant les compétences sociales de leurs élèves.

De façon plus détaillée, la première partie se compose de questions factuelles concernant chaque participante. Nous avons pu recueillir des informations personnelles et professionnelles plus générales comme par exemple l'expérience cumulée de chacune dans le milieu éducatif.

La seconde partie comporte des questions sur le contexte du renouveau pédagogique. Nous nous sommes intéressé à la réflexion des enseignantes sur le sujet car au moment de mener ces entrevues, la majorité des écoles amorçait depuis peu l'implantation de la réforme ministérielle. Nous voulions tenir compte de ce contexte particulier à ce moment-là car il pouvait teinter les propos des participantes. Cette série de questions touchant le contexte de réforme offre un cadre général de discussion sur l'enseignement et amène à parler d'un ensemble de compétences à développer chez les élèves, dont l'acquisition de compétences sociales dès la

maternelle. Ces questions visent à amorcer la discussion avec les participantes en favorisant l'expression de leur vision et même de leur position à l'égard de l'acquisition des compétences en général et particulièrement des compétences sociales.

La troisième partie du canevas d'entrevue concerne les questions tirées du questionnaire « Teacher Efficacy Scale » (Gibson et Dembo, 1984) traitant de l'autoefficacité. Nous avons pris le temps de reformuler au besoin les questions qui paraissaient moins claires.

La quatrième partie du canevas d'entrevue porte sur les stratégies pédagogiques tirées du questionnaire « The Playmates and Friends Questionnaire for Teachers » (Buysse et al. 2003), répertoriant les stratégies les plus utilisées pour favoriser la socialisation. Pour cette dernière partie, nous avons prévu donner un visuel de chaque énoncé aux enseignantes pour leur permettre de les garder en tête durant la discussion. Il s'agissait aussi d'un moyen de capter leur attention puisque nous arrivions à la fin des entrevues.

3.3.1.4 Validation du protocole d'entrevue

Afin de nous assurer que le plan d'entrevue que nous avons élaboré soit conforme aux attentes, qu'il permette aux participantes de se livrer par les questions que nous avons choisies, qu'il offre cette souplesse propre à ce type d'entrevues, nous avons procédé à la validation du protocole d'entrevue avec l'aide d'une jeune enseignante et d'un expert, professeur en sciences de l'éducation ayant une bonne connaissance des instruments utilisés. Nous avons posé toutes les questions prévues à la jeune enseignante, selon l'ordre que nous avons établi. L'entrevue a duré près de deux heures. L'expert observait pendant ce temps. Par la suite, nous avons discuté et nous avons modifié le canevas d'entrevue selon les observations faites par le professeur et

la jeune enseignante durant cette entrevue et en se basant sur notre réflexion de chercheur. Cette validation était nécessaire puisque nous avons peu d'expérience dans ce processus et cela a permis une meilleure maîtrise des sous-questions lors des entrevues avec les enseignantes participant à la recherche.

3.3.2 Étapes de l'analyse des données

Les entrevues ont toutes été enregistrées sur cassettes. A la suite des entrevues, nous avons nous-mêmes fait la transcription. Et une fois les verbatim saisis, nous avons fait la lecture des transcriptions. Cette première lecture a permis d'avoir un regard global sur les réponses qu'ont fournies les participantes. Une seconde lecture a été nécessaire pour noter ce que nous avons considéré comme pouvant être des thèmes potentiels qui permettent de classifier les données d'une manière plus générale. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous n'avons pas cherché à faire des liens dans le but de donner un sens commun aux réponses mais plutôt nous avons tenté de repérer des liens de cohérence dans les expériences des enseignantes. Il était davantage question de saisir le sens des réponses données (Lessard, Hébert et al. 1994). Cette lecture a aussi permis de constater la teneur des thèmes qu'imposaient nos questions.

Par la suite, à l'aide du logiciel NVivo, nous avons codé les extraits des entrevues pour identifier les unités de sens. Nous avons pu qualifier des rubriques. Cette codification s'est avérée très générale. Nous avons tenté de préciser en découpant les rubriques en catégories pour une lecture plus détaillée. Cependant, nous avons poursuivi l'analyse à partir du traitement de texte pour des raisons pratiques. Nos connaissances plus avancées du logiciel nous ont permis d'optimiser notre processus d'analyse des données. À partir du travail fait avec le logiciel NVivo, nous avons établi des catégories relatives aux trois aspects généraux qui constituaient nos entrevues : contexte de

réforme, croyance d'efficacité et stratégies pédagogiques. Nous avons travaillé aussi manuellement en superposant des catégories aux extraits qui nous semblaient plus significatifs, pour former une carte conceptuelle. Cette partie de l'analyse a fait émerger des catégories sans liens précis avec le cadre théorique. Nous avons poursuivi cette analyse en précisant par des sous-catégories pour clarifier davantage les propos des participantes, en répondant aux objectifs de notre recherche.

Voici les catégories que nous avons dégagées des verbatim selon le thème du contexte du renouveau pédagogique, selon les croyances d'autoefficacité des enseignantes et selon les stratégies pédagogiques utilisées par celles-ci : préoccupations enseignantes, croyances de l'enseignante, influences enseignantes, contributions enseignantes, persévérance enseignante, relations élèves-enseignante, aide enseignante, capacités des élèves, relations entre élèves, pouvoir parental, influences parentales, contributions parentales, situations stimulantes, succès, situations difficiles, échecs.

Le travail nous a mené vers un recouplement plus précis de l'information du point de départ tout en gardant à l'esprit l'atteinte des objectifs de la recherche. Nous avons tracé le portrait de chacune des enseignantes afin de livrer les informations les plus pertinentes et les plus justes dans l'analyse des données. Ainsi, dans un premier axe, le rôle de chaque enseignante quant à l'acquisition des compétences sociales des élèves en contexte de renouveau pédagogique est décrit sous l'angle de la perception du rôle enseignant et de la perception de la contribution du renouveau pédagogique à la compétence sociale des élèves.

Le second axe présente les stratégies pédagogiques qui se dégagent des entretiens. Nous les avons identifiées à partir de la taxonomie utilisée dans le questionnaire « Playmates And Friends ». Les stratégies sont : activités libres, jouer avec ses amis,

susciter les interactions, exclure des enfants d'un groupe, résoudre des conflits, rendre du matériel spécial disponible, parler pour un élève, faire des commentaires aux élèves et organiser des rencontres de jeux hors classe.

Le troisième axe aborde les croyances d'autoefficacité que nous avons décrites quant à la perception du rôle enseignant, la perception de l'influence de l'enseignante, les croyances à l'égard de ses élèves, les croyances en ses collègues et la perception des limites de son rôle. Finalement, nous avons fait la synthèse de ces informations pour chaque enseignante afin de permettre, une image plus précise et globale à la fois des enseignantes.

En accord avec Paillé et Mucchielli (2003), notre but était de représenter au mieux le contenu des résultats des entrevues. En relevant tous les thèmes pertinents, tout en se laissant guider par les objectifs de la recherche, nous sommes resté fidèle aux propos des enseignantes.

La présentation de la méthodologie utilisée en lien avec les objectifs de recherche a permis d'expliquer notre démarche. Le prochain chapitre présente les résultats que nous avons obtenus.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les données pertinentes de cette recherche. Nous traçons un portrait des perceptions que les enseignantes, ayant participé à cette étude, ont de leur rôle dans le processus d'acquisition des compétences sociales de leurs élèves en début de scolarisation, tout en considérant le renouveau pédagogique. Afin d'assurer un lien entre les objectifs poursuivis par cette étude et les résultats que nous présentons, nous en rappelons les énoncés : 1) permettre aux enseignantes participant à notre recherche, de parler des stratégies qu'elles utilisent pour favoriser la socialisation de leurs élèves en classe; 2) comprendre comment les enseignantes qui ont participé perçoivent leur rôle dans le processus d'acquisition des compétences sociales de leurs élèves.

4.1 Enseignante de maternelle

Cette partie fait état des résultats obtenus avec l'enseignante de maternelle. Nous présentons ces résultats en lien avec les deux objectifs poursuivis. Nous faisons aussi état de résultats concernant le contexte de renouveau pédagogique dont nous considérons l'émergence comme contributive à l'étude.

4.1.1 Rôle enseignant et acquisition des compétences sociales des élèves en contexte de nouveau pédagogique

Point de vue sur le nouveau pédagogique

Selon l'enseignante, le nouveau pédagogique n'a rien changé à la maternelle. Ce que cela a pu apporter, c'est de « mettre des mots sur les actions ». Selon elle, ce que le nouveau pédagogique a apporté de bon c'est d'amener l'enseignante trop traditionnelle à s'ouvrir davantage, à chercher l'intérêt des enfants. Cependant, elle prétend que même si l'enseignement donné est traditionnel, si les intérêts des enfants sont ciblés à travers les choix des stratégies utilisées, c'est aussi cela le nouveau pédagogique. Elle ajoute que c'est « une question de gros bon sens ». Pour elle le nouveau pédagogique parle de socioconstructivisme et de stratégies variées et l'enseignement à la maternelle s'est toujours inscrit dans cette vision de l'éducation.

Perception du rôle enseignant quant au nouveau pédagogique

L'enseignante est d'avis qu'en maternelle, « le travail s'est toujours fait selon le vécu de l'enfant ». Elle croit que l'enseignante qui ne s'intéresse pas au quotidien, au vécu de l'enfant, ne pourra pas arriver à un enseignement stratégique efficace. Pour sa part, elle n'a jamais enseigné de façon traditionnelle. En contexte de nouveau pédagogique ou non elle considère qu'il importe de « changer continuellement de stratégies et être à l'écoute de son groupe », c'est ce qu'elle fait. Selon elle, « dans l'enseignement les enseignants ne sont jamais sécurisés, réforme ou pas ». Son rôle est donc d'initier les jeunes à l'école, d'installer des bases pour mieux vivre ensemble.

Perception de la contribution du nouveau pédagogique quant à la compétence sociale

L'enseignante admet qu'avant le nouveau pédagogique, le but à atteindre en maternelle était déjà l'acquisition de compétences sociales chez les jeunes, sauf que

cela s'appelait « habiletés sociales ». Donc, pour elle, les choses n'ont pas vraiment changé. Elle considère que certains enfants auront toujours beaucoup de difficulté à « travailler en collectivité, en groupe ». Mais, « il faut tout de même leur apprendre ». Elle structure donc des activités de groupes pour y arriver. En tenant compte ou non du renouveau pédagogique, l'enseignante dit construire la base avec ses élèves, elle construit étape par étape, c'est là son rôle d'accompagnement. Elle présente des activités dans lesquelles les élèves doivent partager du matériel rendu disponible en quantité restreinte volontairement pour justement favoriser la socialisation.

4.1.2 Rôle enseignante et stratégies pédagogiques

L'enseignante tient à dire que « la compétence sociale se fait facilement quand tu te sens bien dans ton corps, tu as une certaine confiance ». Autrement dit, « si l'enfant est bien dans sa famille, il se sent bien, il acquiert les compétences au niveau social plus facilement ». Pour l'enseignante, la famille et la « socialisation positive » des enfants, sont liées.

Activités libres

L'enseignante offre tous les jours aux élèves de faire des activités libres. En contrepartie, elle précise que tous les jours il y a une période d'activités qu'elle nomme « atelier obligatoire », c'est-à-dire la « nourriture du cerveau ». Pour l'enseignante l'activité libre est importante pour développer la socialisation, l'enfant étant confronté à plusieurs choix. Elle croit aussi que la notion d'obligation à l'intérieur d'une activité n'empêche pas la socialisation, au contraire, puisque ces ateliers se font à plusieurs autour d'une table. Il y a donc l'aide par les pairs et cela favorise la communication.

Jouer (travailler) avec ses amis

L'enseignante considère qu'il est très important pour les enfants de pouvoir s'asseoir à côté de leurs amis ou jouer avec eux. C'est dans le respect des consignes qui visent l'harmonie, que les enfants jouent ensemble. L'enseignante favorise cette approche et s'il y a conflit elle leur demande de trouver une solution, prétextant qu'elle n'est pas au centre du désaccord, mais que ce sont eux qui vivent une difficulté à se comprendre. Si elle doit intervenir, les enfants savent que ce sera une solution qui risque de ne pas les satisfaire. Ils ont avantage à chercher par eux-mêmes. Elle considère que cela fonctionne assez bien puisqu'elle leur fait confiance et ils le savent.

Susciter les interactions

L'enseignante laisse les enfants se lier d'amitié par eux-mêmes et n'intervient pas de façon générale. Selon elle, les liens se font par affinités. Elle est témoin des amitiés naissantes qu'elle encourage, cependant si le fait d'avoir un nouvel ami énerve trop et que l'élève est dérangé par le fait d'être assis à côté de ce nouvel ami, elle leur donne le choix : « si tu penses que tu n'arriveras pas à te calmer, tu peux décider de changer de place pour l'activité et si tu crois pouvoir te contrôler et ne pas déranger, tu peux choisir de rester assis où tu es ». Elle précise qu'il faut dire les choses pour que ce soit clair pour tous et que c'est important de laisser une chance, l'enfant est en apprentissage. Elle croit aussi que même si elle est témoin d'une amitié qui naît et que celle-ci semble moins saine, elle tente de ne pas s'interposer, elle croit qu'il faut respecter ce choix d'amitié. Elle aura plutôt l'attitude de guider cette amitié vers quelque chose de constructif en passant par l'action. Il s'agit de « transférer les énergies négatives en énergies positives », d'amener les jeunes vers la réflexion. Elle appelle les amis qui vont vers d'éventuels amis, « les groupes naturels ». Les amis s'assoient ensemble, c'est naturel. Ils se sentent attirés les uns vers les autres et il faut leur laisser le temps de développer cette amitié.

Il est rare que l'enseignante invite deux élèves à s'asseoir l'un à côté de l'autre. Il peut arriver qu'elle sensibilise des élèves au fait qu'il n'y a pas d'obligation de se lier d'amitié pour travailler ensemble. Elle tente de les faire avancer dans le respect.

Selon son expression, il lui arrive de provoquer des conflits ou de les accueillir afin d'en favoriser la résolution. Par exemple, elle place les élèves en ateliers, six autour d'une table qui doivent partager deux tubes de colle, 2 paires de ciseaux,... Elle limite le nombre d'outils nécessaires à l'atelier, ce qui oblige les élèves à se parler, à partager, à attendre leur tour, à s'entendre,... Elle remarque que les élèves deviennent plus tolérants les uns envers les autres, envers les différences. Elle enseigne à ses élèves que tout le monde peut avoir besoin d'aide, même elle. Elle se place volontairement en situation de difficulté et elle demande de l'aide à un élève.

Exclure des enfants d'un groupe

Si un groupe d'amis veut exclure un enfant du groupe, l'enseignante, dans sa classe, adopte un processus positif axé sur la réflexion, la compréhension, pas à pas, sans obliger, elle propose. Elle n'accepte pas l'exclusion d'un groupe, elle propose l'idée de donner une chance, comme elle fait elle-même pour l'ensemble de ses élèves. Elle dit obtenir de bons résultats.

Résoudre des conflits

Elle ne trouve pas les solutions pour ses élèves qui vivent un conflit, elle leur enseigne un processus de résolution en demeurant là, en soutien. Elle aide à identifier le problème et ce sont eux qui trouvent la solution. Si les élèves vivent des désaccords régulièrement et si elle ne s'en mêle pas, très souvent, ils règlent leur problème. S'ils n'y arrivent pas, ils viennent la voir et elle dit que son rôle est de les guider.

Rendre du matériel spécial disponible

Pour l'enseignante, c'est à partir d'activités spéciales ou en permettant l'utilisation du matériel spécial que les élèves ont la chance de réinvestir les acquisitions qu'ils ont faites. Les enfants aiment dire qu'ils ont déjà appris une chose et qu'ils savent y faire. Cela leur permet aussi de faire de l'intégration de matière.

Parler pour un élève

L'enseignante utilise l'humour lorsqu'elle réalise qu'un enfant a de la difficulté à s'exprimer et que ses pairs, plutôt que de l'aider, ont tendance à se moquer. Elle se voit davantage comme quelqu'un qui accompagne l'enfant en difficulté, elle ne parle pas pour l'enfant, mais elle s'assure qu'il finit par se faire comprendre de ses pairs.

Faire des commentaires aux élèves

L'enseignante considère que c'est important d'intervenir de façon positive auprès des élèves. L'encouragement en tout temps permet aux élèves d'avancer, de se sentir valorisés dans leurs tâches. Cela fait en sorte qu'ils apprennent des autres élèves, s'entraident, font attention au travail des autres.

Organiser des rencontres de jeux hors du temps de classe

L'enseignante dit s'investir énormément dans son temps de classe et c'est pourquoi elle n'offre pas son aide pour organiser des rencontres en dehors du temps de classe.

4.1.3 Rôle enseignant et croyances d'autoefficacité

Perception de son rôle

L'enseignante dit être une personne très influente auprès de ses élèves. Elle considère que son rôle est tantôt celui de la mère, tantôt celui de l'infirmière, tantôt celui de

l'éducatrice. Cela contribue à l'influence importante qu'elle peut avoir sur ses élèves, qui à leur tour, la considèrent non seulement comme leur enseignante de maternelle mais aussi comme leur maman, leur infirmière... Elle voit son rôle comme celui d'un guide, tant pour le parent que pour les enfants. Ils ont confiance en elle.

Elle croit en ses élèves, en leur capacité à apprendre bien que certains milieux familiaux n'encouragent pas les études. Elle croit en la relation de confiance qu'elle établit avec les enfants.

Perception de son influence

Elle se voit à travers ses élèves. Elle considère qu'elle a toujours une influence sur ses élèves, même si parfois elle touche moins certains d'entre eux. Elle qualifie son influence de directe, soit dans la façon qu'ils ont de s'habiller, de parler. Parfois, en les écoutant se parler, elle entend ses propres mots, elle a l'impression que c'est elle qui parle. Alors, elle croit en son influence directe sur ses élèves, elle le constate par des faits.

Guider ses élèves et maintenir la confiance qu'elle établit avec eux et avec leurs parents lui donne un très grand pouvoir. Elle raconte un exemple qui se produit régulièrement : « des parents m'appellent pour me demander de dire à leurs enfants de se coucher de bonne heure le soir parce qu'ils sont incapables d'y arriver eux-mêmes ». Une manière de dire que les parents font passer leurs messages par l'enseignante parce qu'elle a une grande influence sur leurs enfants. Elle exerce ce pouvoir parce qu'elle croit que les élèves l'écoutent, qu'ils ont confiance en elle.

Croyance à l'égard de ses élèves

Elle croit que les élèves sont capables de faire des choix en fonction de leur bien-être et de celui des gens autour d'eux. Dans la classe, elle donne donc à l'élève le choix de faire une activité ou une autre à la condition de suivre les règles établies.

Elle croit que les élèves ont déjà une assurance en eux parce qu'ils ont vécu autres chose avant. Elle les croit donc capables de faire ce qu'elle leur demande.

Elle considère que malgré que certains milieux familiaux n'encouragent pas les enfants à aller à l'école, qu'elle peut leur permettre de réaliser des apprentissages et acquérir les compétences disciplinaires attendues. Elle croit en ses élèves et en sa capacité personnelle de les motiver à apprendre.

Croyance en ses collègues

Elle croit que lorsqu'elle n'y arrive pas, lorsqu'elle se retrouve avec un enfant qui présente des difficultés très importantes, elle a besoin d'aide. Elle dit avoir vécu une telle situation. Elle a finalement reçu l'appui de son directeur qui lui, avait la conviction qu'elle était capable de prendre en charge dans sa classe cet enfant en difficulté. Il a fait en sorte qu'elle soit assistée pour travailler avec une éducatrice afin de bien encadrer l'élève en question. Cela a fonctionné.

Perception des limites de son rôle

Les situations où elle considère ne pas avoir d'influence sur le développement des enfants ou sur l'enfant lui-même, c'est lorsqu'elle est confrontée à un « enfant roi », qu'elle définit ainsi : « c'est un enfant habitué de faire ce qu'il veut quand il le veut, qui a l'habitude de manipuler les parents, qui n'accepte pas de se faire dire non et que les parents appuient en remettant les torts sur autrui ; il est souvent un enfant unique ».

Elle ne croit pas vraiment pouvoir changer quelque chose dans les attitudes d'un tel enfant. Du moins, il lui faudrait l'appui des parents pour progresser. Elle considère faire le nécessaire, mais se dit consciente qu'elle ne changera pas les attitudes de l'enfant roi.

Elle considère que son influence est moins grande lorsqu'il n'y a pas de cohérence entre les attentes de l'école et celles de la maison. S'il n'y a pas de discipline à la maison, il lui est très difficile de la faire respecter dans sa classe par ces élèves. Cela lui demande beaucoup d'énergie, à elle et aux élèves concernés et à tout le groupe. Cependant, elle ne dit pas qu'elle n'y croit pas et qu'elle n'y arrive pas. Cela est plutôt pour elle un défi qui exige de la créativité et lui demande de réagir rapidement.

Elle ne croit pas que si un élève réussit mieux que d'habitude, c'est parce qu'elle a fait plus ou qu'elle lui a trouvé des moyens d'y arriver. Elle se voit comme un guide et voit l'élève comme le premier acteur de son apprentissage. Elle ne dit pas que c'est grâce à elle s'il est meilleur. Sa contribution se situe davantage dans la stimulation qu'elle lui offre, dans la confiance qu'elle a en lui et qu'il devrait avoir en lui. Elle croit en la relation qu'elle établit avec les enfants.

Elle ne croit pas qu'elle peut aider tous les élèves. Elle est d'avis que si les problématiques que vivent certains de ses élèves ne relèvent pas de sa compétence, elle ne pourra pas les aider et ne cherche pas à le faire. Cependant, avec du soutien approprié, elle a déjà relevé le défi de suivre un élève ayant un lourd diagnostic psychiatrique pendant deux ans dans sa classe.

4.1.4 Synthèse

Pour l'enseignante de maternelle, le contexte de réforme, au moment de l'entrevue, n'a pas aidé son enseignement. Elle croit qu'en maternelle, les objectifs n'ont pas vraiment changé. Simplement, l'enseignement traditionnel lui paraît moins adéquat dans l'acquisition des compétences sociales de ses élèves.

Cette enseignante d'expérience est convaincue qu'il est possible de guider des élèves dans leur apprentissage social. Pour elle, les élèves ont la capacité d'établir des liens avec leurs pairs et avec leur enseignante. Elle croit en la spontanéité des enfants pour créer des liens d'amitié.

Elle croit aux stratégies pédagogiques qu'elle met en place pour favoriser le respect, l'autonomie et la coopération. Elle favorise ainsi l'acquisition des compétences sociales. Elle a confiance en elle dans les choix pédagogiques qu'elle fait. Elle voit son rôle, dans l'acquisition des compétences sociales des élèves, comme un guide. Elle observe et oriente et elle intervient davantage de façon indirecte.

Selon elle, si les parents collaboraient davantage et en plus grand nombre, cela simplifierait son travail et lui permettrait d'atteindre un taux de réussite plus élevé.

4.2 Enseignante de 1^{re} année

Nous faisons état des résultats obtenus avec l'enseignante de première année. Ces résultats sont liés avec les deux objectifs poursuivis. Nous faisons aussi fait état de résultats concernant le contexte de renouveau pédagogique dont nous considérons l'émergence comme contributive à l'étude.

4.2.1 Rôle enseignant et acquisition des compétences sociales des élèves en contexte de renouveau pédagogique

Point de vue sur le renouveau pédagogique

L'enseignante ne sait pas très bien ce que représente le renouveau pédagogique. Elle n'a pas senti l'obligation de s'y plier et elle s'est plutôt inspirée de l'enseignante qui l'a précédée et qui travaille dans la même école qu'elle pour planifier ses activités scolaires. Elle associe son besoin de modèle à son manque d'expérience.

Perception du rôle enseignant quant au renouveau pédagogique

Selon elle, son rôle n'est pas lié au renouveau pédagogique. Elle sait bien que le MELS recommande la stratégie par projet mais selon elle, en 1^{re} année, ce qui importe c'est « d'outiller les enfants comme il le faut ». Autrement dit, elle confirme qu'en 1^{re} année, il faut apprendre aux enfants à lire et à écrire, leur donner les éléments de base. Elle y voit un enseignement plus traditionnel. Elle croit que par la suite, une fois que la base est quelque peu installée, il est possible de travailler par projet avec les enfants. D'ailleurs, elle intègre des projets, le moment venu, dans son enseignement.

Perception de la contribution du renouveau pédagogique quant à la compétence sociale

Selon elle le renouveau pédagogique permet d'intégrer des programmes dynamiques comme le programme Fluppy qu'elle a introduit à ses élèves. Elle a reçu une formation du CLSC afin de pouvoir gérer le projet elle-même, sinon c'est une personne du CLSC qui vient voir les enfants une fois par deux semaines environ. Elle explique que ce programme porte sur les habiletés sociales des tout-petits en utilisant une marionnette. Ce programme permet de travailler plusieurs aspects sociaux et le fait qu'il s'étende sur toute l'année, favorise la résolution de problèmes et une meilleure

acquisition des compétences sociales. Elle a beaucoup de plaisir à animer la marionnette.

Elle est d'avis que les enfants de 1^{re} année ont souvent de la difficulté à se tolérer et qu'il y a beaucoup de petites choses qu'elle peut travailler avec eux.

4.2.2 Rôle enseignante et stratégies pédagogiques

Activités libres

L'enseignante offre régulièrement des périodes libres à ses élèves de 1^{re} année. Elle remarque souvent que, quand arrive la dernière période, c'est un bon moment pour permettre des activités différentes. Elle les laisse libres, ils forment des petits groupes avec leur pupitre ou vont dans le coin lecture dans lequel il y a des livres et des jeux. Dans la classe, du matériel de bricolage est rangé dans une armoire. Les élèves sont libres d'utiliser ce matériel. Il y a aussi une grande feuille collée au tableau sur laquelle un thème est illustré et les élèves peuvent dessiner ou écrire sur cette feuille. Elle considère que cela leur fait du bien. Au début, elle devait diriger un peu les élèves parce que certains d'entre eux ne savaient jamais que faire et restaient à attendre des consignes. Elle a aidé ses élèves à développer des intérêts et par la suite, cette période est devenue pour tous un temps apprécié où chacun sait ce qu'il a à faire. Durant les activités libres, les élèves peuvent se placer en équipe ou non, donc cette période n'a pas pour objectif de favoriser les liens sociaux entre les élèves mais plutôt de permettre aux élèves de se concentrer sur une activité qu'ils ont le goût de faire.

Jouer (travailler) avec ses amis

Que ce soit à la période libre ou de façon régulière dans la classe, l'enseignante donne le choix aux élèves de se placer avec qui ils veulent. Elle les laisse créer leurs équipes.

Elle garde un souvenir moins positif de son enfance à ce propos et tente de permettre le plus possible aux élèves de se placer avec des amis avec qui ils ont le goût de travailler. Elle est d'avis qu'il importe d'offrir de telles activités parce qu'il faut que les élèves aient du plaisir. S'ils aiment l'activité, par la suite, « c'est plus facile, ils te suivent. Et quand des enfants t'aiment, tu peux leur faire faire pas mal ce que tu veux, même les petits garçons tannants ». Elle arrive à établir un lien positif avec les élèves plus difficiles sans trop de difficulté. Parfois, elle ne laisse pas le choix aux élèves, elle fait les équipes. Elle considère qu'en 1^{re} année, si elle laisse les équipes se former, des élèves qui s'aiment beaucoup vont vouloir travailler ensemble, mais ce ne sont pas toujours des enfants qui sont capables de se mettre au travail. Dans une telle situation, elle impose les équipes.

Susciter les interactions

L'enseignante est portée à laisser les élèves nouer des liens d'amitié, même qu'il lui arrive d'en diriger certaines. Ce qu'elle veut dire, c'est qu'il arrive que des élèves aient de mauvaises influences sur d'autres et elle tente de les empêcher. Selon elle, ce sont des influences qui peuvent nuire et elle essaie de les diriger ailleurs. Par exemple, un élève de sa classe qu'elle qualifie de « petit leader négatif » entraînait un enfant qui, en temps normal, se comportait très bien. Elle a vu cet enfant se transformer « en petit monstre » au contact de cet enfant-leader ». Elle a réagi en déplaçant les pupitres. Elle a tenté de les éloigner le plus possible dans la classe en se disant qu'ils pourraient se lier d'amitié avec un autre enfant dans un contexte plus positif. Dans les rangs, dans la cour de récréation, elle ne peut avoir le contrôle partout. Elle tente de faire en sorte que les élèves qui fonctionnent bien continuent et elle travaille avec ses élèves plus difficiles pour améliorer les attitudes.

Exclure des enfants d'un groupe

Elle déplore que des élèves tentent d'exclure un élève de leur groupe, elle a beaucoup de difficulté avec une telle attitude qu'elle qualifie de méchante. Comme elle enseigne aussi l'éducation physique, elle observe que ce phénomène se produit dans cette discipline. Il y a beaucoup de jeux d'équipes et elle se charge souvent de les constituer. Lorsqu'elle laisse les élèves former eux-mêmes les équipes, il y en a toujours deux ou trois qui ne savent pas dans laquelle se placer. Ils viennent pour rejoindre un groupe et on ne les veut pas. A ces moments-là et cela arrive souvent, elle intervient. Elle s'adresse aux élèves devant le groupe en disant : « Comment tu te sentirais si c'était toi qu'on ne voulait pas dans le groupe ? » Elle leur dit qu'ils sont là pour jouer ensemble. Elle encourage les jeunes, elle organise les choses pour que les choix se fassent rapidement. Finalement, elle est contente du résultat, les élèves finissent par accepter et s'amusent.

Résoudre des conflits

Elle considère que la résolution de conflit, c'est omniprésent, c'est la « bibitte noire » des enseignants. C'est à la récréation qu'elle dit régler le plus de conflits, « il y en a tout le temps ». Les médiateurs, élèves de l'école, viennent en aide pour guider des élèves en conflits mineurs. Elle voit cette démarche positivement. Les médiateurs ont reçu une formation et appliquent un processus de résolution de conflits avec leurs pairs. Cela les amène à se poser des questions et à faire une réflexion sur leurs actions mais cela doit se faire entre enfants et il semble que ce soit bénéfique pour tous.

Lorsque le conflit est plus grave, ce sont les enseignants qui interviennent et occasionnellement, pour des petites chicanes. Elle estime ne pas avoir toujours le temps d'écouter ce que chacun a à dire. Elle essaie, mais il y a beaucoup d'élèves à surveiller sur la cour d'école. Elle guide la solution en permettant aux élèves de se

parler pour trouver des solutions et cela lui permet de continuer à surveiller les autres pendant ce temps.

Rendre du matériel spécial disponible

Elle aime organiser des activités spéciales. Par exemple, elle organise le dîner de Noël avec une autre enseignante. « On peut dire que c'est une activité socialisante ». Les parents sont invités au dîner et son élaboration. Tous les parents apportent un plat cuisiné. Monsieur le curé est aussi invité. Le dîner a lieu à l'école. Deux classes participent, les deux enseignantes réunissent les deux classes de 1^{re} année. Le directeur et la secrétaire font partie des invités. « Les enfants aiment cela, ils ont du plaisir, il y a beaucoup de monde dans l'école ». Elle dit de ce dîner que « c'est de la fraternité ».

Parler pour un élève

Il arrive à l'enseignante de parler à la place d'un élève si celui-ci le demande ou si elle se rend compte qu'il a de la difficulté à se faire comprendre. Elle l'a fait pour sécuriser une élève qui manifestait de l'inquiétude. L'élève n'avait pas fait sa maternelle parce que sa mère était angoissée par la peur que sa fille n'attrape quelques maladies. La fillette a commencé sa 1^{re} année avec une attitude davantage reliée au niveau maternelle. Elle avait un grand besoin de créer un lien d'attachement qui soit significatif.

Faire des commentaires aux élèves

L'enseignante fait beaucoup de commentaires aux élèves, des positifs et des moins positifs mais constructifs. C'est-à-dire qu'elle ne leur dit pas nécessairement quoi faire, mais elle leur pose des questions sur ce qu'ils font afin de susciter la réflexion et qu'ils réalisent qu'ils ont peut-être des choses à modifier. Elle considère que les élèves de 1^{re}

année ont un grand besoin d'encouragement. C'est important pour elle que les enfants sachent qu'elle est toujours là. Les élèves sont parfois gênés. En 1^{re} année, ce n'est pas comme avec les plus vieux. En 5^e année, par exemple, les élèves s'introduisent plus facilement dans la classe et se font des amis, ils sont moins gênés.

Organiser des rencontres de jeux hors du temps de classe

Elle est favorable au fait de s'impliquer en dehors du temps de classe, aux récréations et le midi. Elle croit qu'il est bien d'enseigner certains jeux, de guider les élèves dans leurs jeux même en dehors du temps de classe.

4.2.3 Rôle enseignant et croyances d'efficacité

Perception de son rôle

Elle croit que quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce qu'elle trouve des moyens différents de l'aider, parce qu'elle fait plus que d'habitude. Elle est d'avis qu'elle peut venir en aide aux élèves en y mettant de l'énergie, en étant créative. Par exemple, elle parle d'un élève qui est particulièrement dérangeant. Plutôt que de le punir constamment, elle dit que c'est important de se demander pourquoi il fait cela. Elle considère qu'il est un enfant brillant, il savait lire en arrivant en 1^{re} année. Elle a conclu qu'il a trop de temps et elle a décidé de l'utiliser, de l'occuper en l'invitant à faire le professeur avec elle, lui demandant de lire à voix haute. Elle lui a procuré un coin dans la classe où il réalise une maquette. Elle lui propose des projets. Cela a demandé beaucoup de temps, de l'énergie mais elle ne devait pas le laisser aller, elle est convaincue qu'il peut bien réussir son année. Elle lui a donné aussi beaucoup d'attention en lui disant qu'elle l'aime beaucoup, qu'il est gentil, elle lui donne de l'affection, « il en avait besoin ». Mais, avec d'autres enfants, cela ne fonctionne pas.

Le fait d'être tolérante au bruit, d'être en accord avec ses règles, cela lui procure le bien-être dans sa classe et facilite son approche avec ses élèves.

Elle croit que si les élèves ont du plaisir et qu'ils apprennent plus facilement, cela lui permet de créer un lien solide avec eux. Elle crée donc cette dynamique dans sa classe et favorise l'acquisition des compétences attendues.

Perception de son influence

Selon elle, son influence est tributaire de la relation qu'elle établit avec ses élèves. En tentant d'offrir à ses élèves des activités qui correspondent à leurs attentes et à l'intérieur desquelles ils peuvent s'amuser, ils collaborent bien aux activités scolaires. « S'ils ont du plaisir à travailler, s'ils ont la possibilité d'être près de leurs amis, ils sont contents. » Elle peut alors leur demander d'exécuter différentes tâches et ils sont réceptifs. L'attention qu'elle leur donne fait en sorte qu'ils ont une bonne écoute envers ses demandes.

De plus, elle croit au partenariat et à la collaboration des parents qu'elle considère essentiels, notamment en 1^{re} année. Et elle les vit avec la majorité des parents. Cela fait en sorte que ses élèves évoluent en fonction de ce partenariat et de cette collaboration. Son influence touche les parents. Elle communique beaucoup avec les parents en leur fournissant des explications quant au rôle qu'elle attend d'eux. Elle dit prendre les moyens pour qu'ils comprennent leur rôle dans les devoirs et leçons. Elle donne des précisions et des trucs et elle leur écrit. Malgré le fait que certains parents ne collaborent pas et même discréditent les études en général, elle n'abandonne pas : elle met en place des approches permettant aux élèves d'aller à leur rythme. Elle est convaincue qu'en tant qu'enseignante, il faut qu'elle travaille plus fort. Par exemple, elle entend des parents lui dire : « moi, j'étais pas bon à l'école, puis c'est pas grave

mon enfant y va faire comme moi puis c'est tout » ; ou des enfants lui dire : « moi, mon père est sur le bien-être social et il très bien de même et moi je vais l'être aussi ». Et même si elle entend ce genre de choses elle ne s'est jamais sentie limitée dans son accomplissement d'enseignante, elle considère devoir continuer.

Croyance à l'égard de ses élèves

L'enseignante considère qu'il y a des enfants qui ont déjà, dans leurs gènes, cette capacité d'apprendre, malgré toutes les influences extérieures. Elle croit donc en la capacité des élèves à apprendre. Elle croit important de ne pas les abandonner, même si certains présentent des difficultés, qu'elles soient mineures ou majeures. Il vient un moment où un « déclic » se produit et ces élèves peuvent réaliser les apprentissages attendus.

Croyance en ses collègues

Elle attribue aussi la réussite avec ses élèves à l'enseignante de maternelle qui inculque des notions de base aux élèves sur les attitudes à l'école. Selon elle, il y a là un élément important qui lui permet à elle de poursuivre. La contribution des collègues favorise l'apprentissage dans la continuité. Ayant pris charge d'une 1^{re} année pour la première fois, elle a pu compter sur l'appui de l'enseignante qu'elle remplaçait. Celle-ci lui a fourni moult explications et du matériel pour l'aider. Elle a pu compter aussi sur l'enseignante de l'autre 1^{re} année pour organiser des activités communes comme la fête de Noël.

Perception des limites de son rôle

Elle croit que l'influence des parents, de la famille, peut freiner des élèves et c'est à ce moment qu'elle considère qu'il faut sans cesse encourager ces élèves, bien qu'elle reconnaisse qu'elle n'arrivera pas nécessairement à tous les aider.

4.2.4 Synthèse

Cette enseignante inexpérimentée à l'enseignement régulier de la 1^{re} année s'est collée au modèle de son prédécesseur, lequel se conformait à un enseignement traditionnel. Elle ne s'est pas préoccupée réellement d'intégrer le nouveau curriculum. Or, elle s'est engagée dans des projets au cours de l'année, dont Fluppy, et cela s'inscrit dans le renouveau pédagogique.

En 1^{re} année, elle perçoit sa pédagogie de manière plus traditionnelle, étant convaincue qu'elle a un travail de base à réaliser, celui d'enseigner à ses élèves à lire, à écrire et à compter. Une fois l'acquisition faite, elle peut se tourner vers des projets dont les approches s'apparentent à une formule pédagogique pédocentrée.

Elle croit aux stratégies pédagogiques qu'elle utilise pour favoriser les compétences sociales de ses élèves. Cependant, elle ne vise pas nécessairement la socialisation chez ses élèves mais elle sait que cela s'intègre à ses activités.

Pour elle, si ses élèves ont du plaisir en faisant les activités d'apprentissage proposées, il lui sera facile d'obtenir leur collaboration, leur implication. Elle croit donc que de permettre aux élèves de former des équipes avec leurs amis favorise la bonne marche du travail demandé.

Elle estime que c'est son rôle de guider les amitiés de ses élèves mais non de les orchestrer. Elle croit au travail, qu'il faut s'investir, tenter de comprendre ce que vivent les enfants pour pouvoir les soutenir dans leurs apprentissages. Le travail supplémentaire qu'elle fournit à l'occasion permet à certains élèves de mieux réussir. Elle croit en la persévérance, la sienne et celle de ses élèves. Elle croit qu'il importe

d'être cohérent dans une classe. Il faut être en accord avec ses règles pour créer une dynamique d'apprentissage saine.

Elle croit en la génétique. Elle voit des enfants qui ont de grandes facilités d'apprentissage malgré un environnement extérieur qui peut être négatif face à la scolarisation.

Elle croit au partenariat avec les parents. Et si elle ne l'obtient pas de certains, elle devra travailler davantage avec les enfants.

Elle pense aussi que les collègues qui s'unissent, s'appuient, ont de bonnes chances de vivre des réussites.

Elle ne voit pas, de prime abord, de limites réelles quant à son rôle auprès des jeunes. Elle est davantage convaincue qu'elle doit fournir plus d'effort lorsque la famille ne l'appuie pas dans ses stratégies.

4.3 Enseignante de 2^e année (a)

Les résultats qui suivent ont été obtenus avec l'enseignante de 2^e année (a). Nous présentons ces résultats en lien avec les deux objectifs poursuivis. Nous faisons aussi état de résultats concernant le contexte de renouveau pédagogique dont nous considérons l'émergence comme contributive à l'étude.

4.3.1 Rôle enseignant et acquisition des compétences sociales des élèves en contexte de renouveau pédagogique

Point de vue sur le renouveau pédagogique

L'enseignante dit peu de choses concernant le renouveau pédagogique. Il semble qu'elle utilise déjà des stratégies qui correspondent aux recommandations du MELS. Pour elle, le renouveau pédagogique « concrétise et formalise ce qu'elle faisait d'une manière informelle ».

Perception du rôle enseignant quant au renouveau pédagogique

Pour elle, son rôle n'a pas changé avant et pendant l'implantation du renouveau pédagogique. C'est un peu comme si le renouveau pédagogique venait lui confirmer que ce qu'elle fait s'inscrit dans les visées ministérielles. Elle refait les mêmes activités en utilisant les mêmes stratégies. Elle crée son conseil de coopération dès le début de l'année. Cette stratégie favorise la résolution de problèmes et oblige les élèves à avoir des pensées positives et constructives vis-à-vis les autres élèves de la classe. De plus, dans sa classe, les élèves sont installés deux par deux à une table. Elle est la seule à avoir une telle configuration de classe dans l'école. Elle considère que cela oblige les élèves à faire des compromis, étant toujours placés deux par deux. En plaçant ainsi les élèves dans sa classe, elle dit favoriser le travail d'équipe. Elle tient au travail d'équipe parce qu'elle dit « ne pas l'avoir naturellement ». Elle se dit plutôt introvertie et par le fait même préfère travailler seule. Elle considère que cela était une lacune dans son enseignement puisqu'elle favorisait davantage le travail individuel auparavant. Elle croit que le fait de placer ses élèves deux par table de façon permanente la place dans de meilleures dispositions pour les faire travailler en équipe.

Perception de la contribution du renouveau pédagogique quant à la compétence sociale

Elle considère que le jumelage qu'elle fait dans sa classe et le système de coopération qu'elle met en place répondent aux attentes du nouveau curriculum. En travaillant deux par deux, les élèves développent leur socialisation, ils travaillent la tolérance et l'acceptation des différences dit-elle. En instaurant le système de coopération, elle favorise l'acquisition des compétences sociales.

4.3.2 Rôle enseignant et stratégies pédagogiques

Activités libres

L'enseignante offre des périodes d'activités qu'elle nomme « Je dois » et « Je peux » qui se font en après-midi, puisqu'elle fait son enseignement en avant-midi, les élèves étant mieux disposés. Les activités d'après-midi doivent commencer par les « Je dois », ce sont des tâches obligatoires pendant lesquelles les élèves peuvent s'entraider. Par la suite, ils peuvent faire les « Je peux ». Ce sont des tâches qui prennent une forme plus libre. Elle suggère des tâches comme l'aider à découper, séparer des feuilles, colorier des affiches, des choses que les élèves aiment faire ou alors ils peuvent lire, faire de la pâte à modeler ou choisir une autre activité. Ils peuvent se placer en équipe en autant que le coéquipier a terminé ses tâches « Je dois ».

Les activités se déroulent dans l'ordre. Les élèves sont toujours placés en équipe de deux et s'ils se déplacent pour faire des activités avec un autre ami, ils circulent sans être bruyants puisque d'autres ont besoin de se concentrer sur leurs tâches obligatoires. Elle leur a appris à se déplacer dans le respect.

Il peut y avoir des activités libres, des jeux par exemple lors des jours de pluie. Par contre, pour les élèves qui sont très en retard dans leurs tâches académiques, elle aménage un coin pour leur permettre de terminer ces tâches.

Jouer (travailler) avec ses amis

La configuration de la classe fait en sorte que les élèves sont placés deux par deux, mais pas nécessairement avec des amis au sens d'amitié réciproque. Il peut arriver que l'enseignante permette aux amis de faire certaines tâches ensemble. Mais elle ne le permet pas à la 1^{re} étape, elle attend un peu pour mieux les connaître. Par la suite, elle peut leur demander leur opinion. Elle donne un papier, « écris le nom d'un ami avec qui tu aimerais travailler », et ensuite elle analyse les demandes et discute avec les élèves pour qu'ils comprennent qu'ils doivent se placer à côté d'un ami, non pas pour s'amuser mais pour apprendre.

L'enseignante est d'avis que les élèves de 2^e année ne savent pas travailler en équipe, ils ne savent pas quoi faire. Elle leur a enseigné le travail d'équipe. En dehors des activités académiques, elle laisse les élèves se placer avec qui ils veulent, elle n'intervient pas.

Susciter les interactions

Pour elle, l'amitié entre les enfants se fait naturellement et elle n'intervient pas. Elle remarque que c'est souvent au niveau des affinités sur l'heure des jeux que se développent des amitiés. Elle n'a jamais invité deux enfants à jouer ou travailler ensemble s'ils ne l'ont pas manifesté eux-mêmes.

Exclure des enfants d'un groupe

L'enseignante n'a jamais eu à vivre une situation où des élèves tentent d'exclure de leur groupe un élève en particulier. Si cela devait se produire, elle est convaincue qu'elle aurait de la difficulté à accepter cela. Cependant, si un élève vient la voir parce qu'il y a conflit dans un groupe, elle a tendance à diriger son intervention vers le compromis.

Résoudre des conflits

En cas de conflits, elle intervient lorsque les élèves viennent la voir. Elle applique les étapes de résolution de conflits. « On se calme, ensuite chacun fait sa version, chacun son tour sans se couper la parole, on essaie de trouver une solution qui peut être favorable à tout le monde et s'il y a un geste réparateur à être fait, il devra être fait ». Il y a aussi les médiateurs (des élèves formés) dans l'école qui interviennent pour aider à régler les conflits. Cela fonctionne bien.

Rendre du matériel spécial disponible

L'enseignante passe par les arts plastiques pour offrir des opportunités aux élèves d'utiliser du matériel particulier comme le pastel gras sur papier de velours, les enfants n'avaient jamais vu cela auparavant. Avec ses élèves, elle fait de la cartogravure.

Comme activité, il y a la parade à l'Halloween dans les rues. Cette année, un conflit de travail empêche de tenir une telle activité, mais elle le ferait sinon.

Parler pour un élève

Elle pense qu'il est préférable de laisser les élèves s'exprimer par eux-mêmes. Elle intervient seulement pour objectiver, pour clarifier un propos tenu par un élève s'il y a incompréhension.

Faire des commentaires aux élèves

Surtout lorsque les élèves sont en atelier, elle commente positivement le travail des élèves. Elle encourage, mentionne les améliorations en écriture, sur la propreté du document et sur la qualité du travail. Elle n'hésite pas à lancer un « bravo champion ». Elle fait des commentaires constructifs en invitant à l'effort.

Elle croit que ces commentaires valorisent les enfants. Elle dit que si elle ne le fait pas pendant une journée, les élèves viendront la voir pour lui demander s'ils ont passé une belle journée. Elle dit qu'ils veulent l'entendre. Elle constate que les jeunes sont beaucoup laissés à eux-mêmes. Ils ont besoin de sentir qu'ils sont aimés. Elle remarque qu'ils reçoivent beaucoup matériellement à la maison, mais que leur estime de soi est problématique. Elle voit peu d'enfants très volontaires qui connaissent leur capacité dans une classe.

Elle se dit très exigeante. Sans exiger à outrance, elle demande beaucoup, c'est sa manière de dire « oui j'exige, mais je suis fière de toi ». Elle encourage leur sentiment de fierté.

Organiser des rencontres de jeux hors du temps de classe

Aux récréations ou vingt minutes avant la fin de la journée, quand les élèves ont bien travaillé, il arrive qu'elle sorte dehors avec les élèves et qu'elle les aide à organiser des jeux. Ils décident du jeu, ils se nomment des chefs, ils expliquent les règles qu'elle ne connaît pas nécessairement. Elle les guide pour que les jeux se déroulent bien.

4.3.3 Rôle enseignant et croyances d'efficacité

Perception de son rôle

L'enseignante constate que l'instauration de règles dans sa classe exige de l'énergie et du temps, mais cela lui permet d'atteindre un meilleur rendement avec les élèves qui ont des difficultés. Du mois de septembre jusqu'à la mi-octobre, elle fait beaucoup de discipline et par la suite les enfants savent où sont ses limites.

Elle explique que si certains élèves réussissent mieux que d'habitude, c'est possible que ce soit parce qu'elle a trouvé des moyens différents de les aider. C'est en partie parce qu'elle les encourage et qu'elle les aide à gagner de la confiance en eux, cependant cette dernière est fragile. Elle dirige certains élèves au service d'aide aux devoirs si elle juge qu'ils en ont besoin. Elle se dit consciente que pour certains parents, « aider leurs enfants à faire les devoirs est un exercice qu'ils ne se sentent pas prêts à faire ».

L'enseignante voit comme un défi le fait de faire vivre des réussites aux élèves les plus difficiles dans sa classe. Elle a réussi avec un élève l'an dernier.

L'enseignante constate un manque de courage et de goût pour l'effort de la part de certains élèves. Elle négocie beaucoup en septembre pour que le travail se fasse, puis ils finissent tous par faire ce qui leur est demandé. C'est en utilisant différentes approches qu'elle facilite l'apprentissage chez ses élèves. Elle remarque cependant un talent naturel chez certains d'entre eux et elle ne se sent pas responsable de leurs réussites scolaires.

Elle perçoit son rôle comme un soutien auprès de ses élèves mais par-dessus tout, elle considère qu'elle doit inculquer des méthodes de travail à travers la transmission de valeurs auxquelles elle croit, telles que le respect, l'autonomie, le partage, la coopération, le sens du devoir, une bonne estime de soi.

Perception de son influence

Elle développe un climat de confiance et un sentiment d'appartenance dans sa classe, ce qui a pour effet de favoriser l'apprentissage chez ses élèves. Elle considère que c'est le milieu familial qui a le plus d'influence sur les enfants. Or, elle est d'avis que si un lien se crée avec les enfants, elle peut avoir une influence sur eux et certains lui manifestent beaucoup d'intérêt et d'affection.

Elle est en mesure de rassurer des élèves qui vivent des insécurités devant un examen, par exemple en captant le non verbal, en disant à un élève : « je vois des points d'interrogation dans tes yeux, ça va pas là, je pense que tu n'as pas bien compris, est-ce que tu veux que je répète ? »

Croyance à l'égard des élèves

Selon elle, sa classe se compose majoritairement d'élèves qui ont beaucoup de difficulté à surmonter les obstacles et les échecs. Elle constate souvent qu'à la moindre difficulté, ils se découragent et ils abandonnent. Elle a l'impression que les enfants qu'elle reçoit dans sa classe sont beaucoup critiqués dans leur milieu familial et cela fait en sorte qu'ils ont peu d'estime d'eux-mêmes, n'étant pas confrontés à des expériences positives. Elle est d'avis que plusieurs de ses élèves sont très dépendants et ne font beaucoup de choses par eux-mêmes. Ils ont besoin de soutien et d'encadrement.

Perception des limites de son rôle

L'enseignante affirme que le milieu familial a une grande influence sur le rendement scolaire de ses élèves. Elle considère que les familles de son milieu n'encouragent pas les études et cela se reflète sur la motivation à apprendre. Elle observe deux ou trois élèves intéressés par groupe de vingt. Elle pense ne jamais avoir le même ascendant

que les parents ont sur les élèves. Elle croit que si les parents ne l'aident pas, elle ne réussira pas, par exemple, à inculquer l'engagement et le sens des responsabilités à certains élèves.

4.3.4 Synthèse

L'enseignante de 2^e année utilise des stratégies pédagogiques auxquelles elle croit : organiser sa classe en jumelant des élèves deux par deux, créer un conseil de coopération, utiliser les médiateurs de l'école pour la résolution de conflits. Elle croit en sa capacité d'instaurer son système avec ses règles, dans sa classe et elle dit vivre des réussites.

En 2^e année, elle voit son rôle davantage orienté sur les apprentissages scolaires. Les compétences sociales semblent rarement un objectif a priori. Cependant, son conseil de coopération, par exemple, favorise la résolution de conflits et oblige les élèves à avoir un regard positif sur chaque enfant de la classe.

Selon elle, son rôle ne consiste pas à intervenir dans les amitiés de ses élèves. Elle remarque que les amitiés prennent forme lors des périodes de jeux et qu'elles se créent par affinité. Elle n'encourage, ni ne dissuade des amitiés.

Elle favorise les activités libres mais cela, sous condition d'avoir terminé le travail exigé auparavant.

Elle est d'avis qu'il est important de faire des commentaires à ses élèves. Elle est persuadée qu'ils sont un moyen de valoriser ses élèves et qu'ils en ont besoin. Elle perçoit chez ses élèves une faible estime d'eux-mêmes. Elle considère avoir des élèves

qui ont peu de courage et ne sont pas disposés à l'effort, ils abandonnent facilement les tâches lorsqu'une difficulté survient. Elle croit que beaucoup d'enfants ont de la difficulté à faire les choses par eux-mêmes. Elle ne se dit pas responsable de toutes les réussites puisqu'elle reconnaît des « talents naturels » dans une faible proportion de sa classe.

Elle croit que si elle crée un lien avec ses élèves, elle peut avoir une influence sur eux. Cependant, elle est convaincue que les parents auront toujours un ascendant plus fort que le sien sur ses élèves. Ainsi, si les parents ne l'appuient pas, elle ne pourra pas réussir à inculquer les valeurs auxquelles elle croit.

Elle croit beaucoup en son travail pour faire avancer ses élèves. L'appui des parents est cependant essentiel.

4.4 Enseignante 2^e année (b)

Nous faisons état des résultats obtenus avec l'enseignante de 2^e année (b). Nous présentons ces résultats en lien avec les deux objectifs poursuivis. Nous faisons aussi état de résultats concernant le contexte de renouveau pédagogique dont nous considérons l'émergence comme contributive à l'étude.

4.4.1 Rôle enseignant et acquisition des compétences sociales des élèves en contexte de renouveau pédagogique

Point de vue sur le renouveau pédagogique

L'enseignante explique que le renouveau pédagogique n'a pas changé sa manière d'enseigner. Spontanément, elle a toujours favorisé la coopération et le travail d'équipe. Elle prétend que cela va avec sa personnalité. Elle constate que depuis

qu'elle enseigne, elle a vécu davantage des expériences de travail en contexte de renouveau pédagogique. L'implantation s'est faite sans contrastes significatifs.

Perception du rôle enseignant quant au renouveau pédagogique

L'enseignante joue un rôle de guide dans l'application du processus de résolution de conflits. Elle retourne les élèves à eux-mêmes tout en les orientant. Cependant, elle dit vivre très peu de conflits avec son groupe, ce dernier étant très facile. Son rôle est aussi de transmettre des connaissances, d'amener les élèves à progresser dans leurs apprentissages.

Perception de la contribution du renouveau pédagogique quant à la compétence sociale

Elle ne voit pas réellement la contribution du renouveau pédagogique quant à l'acquisition des compétences sociales. Elle intègre les stratégies favorisant la socialisation mais sans égard au nouveau curriculum.

4.4.2 Rôle enseignant et stratégies

Activités libres

L'enseignante offre souvent des périodes d'activités libres à ses élèves. La dernière période du vendredi est réservée à cela. À ce moment, il s'agit davantage de jeux. De plus, une routine quotidienne permet un certain nombre d'activités à l'intérieur desquelles les élèves font des choix. Par exemple, tous les élèves ont un casier postal dans la classe. Donc, ils sont invités à s'écrire des messages entre eux. Ils peuvent faire les activités du cartable d'enrichissement ou ils peuvent lire. Elle favorise les activités libres quoique certaines soient plus encadrées que d'autres.

Jouer (travailler) avec ses amis

Elle permet que des amis travaillent ensemble en équipe. À certaines périodes, elle place les élèves par îlots et permet à des amis de former un îlot, mais à la condition qu'ils soient capables d'écouter lorsqu'elle enseigne et de travailler le moment venu.

Parmi les stratégies qu'elle propose à ses élèves, il y en a une qui concerne les privilèges. Elle offre aux élèves de piger une fois par semaine un privilège, à tour de rôle. L'un des privilèges s'intitule « je m'assois avec un ami pour la journée ». L'enseignante dit : « quand on est grand on aime ça être avec nos amis et c'est la même chose quand on est petit ». Cela favorise la socialisation et enseigne aussi la discipline. Les élèves doivent se contrôler pour pouvoir demeurer à côté de leur ami. Elle préfère que les amis soient assis ensemble. Elle préfère une classe dans laquelle les élèves sont placés en équipe que « placés en rang d'oignons ». Elle croit que quand un élève est content de venir à l'école et qu'il est dans un cadre plaisant, il apprend beaucoup mieux.

Susciter les interactions

Elle est sensible aux amitiés dans sa classe. Elle laisse les élèves se nouer d'amitié par eux-mêmes et elle encourage même certaines amitiés. Elle raconte qu'une de ses élèves était triste d'avoir perdu son amie parce qu'elle était rendue à une autre école. L'enseignante a rapidement jumelé son élève à une autre étant persuadée que toutes les deux pourraient devenir de bonnes amies. Cette fois cela a fonctionné. C'est une belle réussite pour elle.

Exclure des enfants d'un groupe

Elle ne laisse pas les élèves exclure un autre élève. Cependant, si des élèves d'une équipe viennent lui dire qu'un élève dérange, il peut arriver qu'elle décide d'exclure cet

élève de l'équipe mais elle ne laissera pas les élèves eux-mêmes le faire. Mais avant tout, elle tente d'éviter qu'il y ait rejet. Elle a tendance à forcer le travail de cette équipe en expliquant qu'il ne s'agit pas d'amitié mais de mettre ensemble les compétences pour faire le travail et ce n'est pas comme dans les jeux libres.

Résoudre des conflits

D'emblée, elle affirme qu'elle ne règle pas les conflits. Elle écoute ce que chacun a à dire et les invite à se parler comme ils lui parlent. Par exemple, elle leur demande de redire les choses dans d'autres mots pour mieux se faire comprendre. Lorsqu'elle s'en mêle, elle ne le fait pas devant les autres élèves de la classe. Elle va dans le corridor avec les élèves concernés. Elle prend soin de ne pas impliquer toute la classe dans les conflits. Elle considère que les conflits se règlent bien ainsi.

Rendre du matériel spécial disponible

L'enseignante manque de temps pour des activités spéciales ou pour bâtir du matériel plus spécial. Les casiers postaux sont une nouveauté dans sa classe et les élèves peuvent les utiliser pour s'écrire; elle constate qu'ils aiment cela.

Il lui est arrivé d'avoir un invité, le neveu de Félix Leclerc entre autres pour parler du thème d'une chanson. Le but était de permettre aux élèves de s'ouvrir à la culture, de leur faire voir autre chose et de discuter par la suite.

Parler pour un élève

Elle tente de ne pas parler pour un élève mais elle aide un élève qui éprouve des difficultés. Elle lui laisse le temps, une façon de se faire comprendre plutôt que d'intervenir rapidement afin qu'il prenne sa place dans le groupe. Par ailleurs, elle ne l'abandonnera pas.

Faire des commentaires aux élèves

Au-delà des commentaires, elle utilise des stratégies pour que les élèves se sentent valorisés. Par exemple, elle a un élève plus timide, même un peu retiré. Comme elle favorise les succès, elle s'assure de lui demander de répondre à une question s'il lève la main et qu'elle est persuadée qu'il est capable d'y répondre. Elle lui sourit, surveille du coin de l'œil ses récréations. Elle s'assure qu'il s'entoure, qu'il développe sa vie sociale à l'école. Elle lui apporte son soutien parce qu'elle voit qu'il a besoin d'aide pour créer des liens avec les autres élèves.

Elle utilise beaucoup le modelage comme stratégie, notamment avec les élèves qui ont une grande facilité d'organisation. Elle ne prend pas toujours le même élève comme modèle mais elle demande à des élèves ciblés comment ils ont réussi à faire tel problème en mathématique, par exemple. Elle est d'avis que le langage entre élèves favorise les apprentissages.

Elle s'intéresse au travail que font les élèves. Elle leur dit « c'est intéressant, c'est différent de ce que fait un autre mais vous arrivez au même résultat ». Elle s'assure que les coéquipiers travaillent au même rythme.

Organiser des rencontres de jeux hors du temps de classe

À la demande de certains élèves, elle a aidé ceux-ci à bâtir un réseau téléphonique pour qu'ils puissent se téléphoner en dehors du temps de classe. Cependant, elle ne s'implique pas dans les activités qu'ils peuvent organiser.

4.4.3 Rôle enseignant et croyances

Perception de son rôle

L'enseignante perçoit son rôle comme très important dans l'apprentissage de ses élèves. Elle est le « capitaine du navire », elle guide, oriente, commente, encourage et fait confiance à ses élèves.

Elle croit que c'est un peu grâce à elle lorsqu'un élève réussit mieux que d'habitude. Elle observe cependant c'est aussi grâce à la confiance que l'élève a en lui. Elle aide les élèves à développer cette confiance en eux. Pour y arriver, elle tente de créer des liens avec eux. Le fait de bien connaître ses élèves, lui permet de miser sur leurs forces pour créer des liens. Elle constate que cela favorise la réussite.

Elle considère avoir des élèves bien encadrés à la maison, ils arrivent motivés. Selon elle, la responsabilité académique lui revient à elle et non aux parents. Elle croit que ses connaissances et ses compétences, ainsi que sa propre maîtrise des notions ont un rôle à jouer dans la compréhension qu'ont ses élèves de certains concepts.

Perception de son influence

L'enseignante affirme que sa personnalité, qu'elle qualifie de très affective, influence son groupe. Ses élèves sont respectueux, font attention les uns aux autres, sont contents de venir à l'école. Elle croit qu'elle influence leurs attitudes. Selon elle, le lien qu'elle crée avec certains élèves lui donne une figure d'autorité, comme une figure parentale, la mère.

L'enseignante observe qu'en étant positive avec un élève, elle lui permet de voir qu'il est capable d'avancer et que cela a de l'importance devant le groupe. Elle constate qu'en vivant des réussites, les élèves se sentent valorisés et réussissent mieux.

Elle voit l'encadrement familial et la classe comme complémentaires. Un milieu influence l'autre. Donc, les heures que passent ses élèves dans sa classe influencent leurs apprentissages mais leur milieu familial influence aussi. L'enseignante est d'avis que la famille a une grande influence sur les enfants et sur leur rendement scolaire. Elle croit que l'encouragement et l'appui des parents favorisent les apprentissages chez ses élèves. Elle dit le vivre de façon très positive.

Croyance à l'égard des élèves

L'enseignante croit que ses élèves sont capables de faire les travaux qu'elle leur demande et peuvent faire davantage. Elle considère qu'ils ont de belles réflexions : « c'est des enfants qui ont une tête bien faite ».

Les élèves de sa classe sont capables de travailler calmement, de faire attention aux autres. Elle remarque qu'ils veulent réussir, ils veulent bien travailler pour la plupart. Elle sent une motivation intrinsèque et cela facilite son travail. Ses élèves sont pointilleux quant au respect entre eux. « Ils sont à l'image de leur enseignante » parce qu'elle dit n'avoir aucune tolérance pour le manque de respect humain.

Perception des limites de son rôle

Elle est d'avis qu'elle doit adapter ses attentes aux différents groupes qu'elle reçoit. S'il s'agit d'un groupe dans lequel il y a plusieurs élèves qui présentent des difficultés, elle se voit obligée de diminuer ses attentes parce qu'elle croit qu'elle n'arriverait pas à voir tout le programme dans le temps donné.

Elle est en mesure de rétablir l'ordre si un élève dérange, s'il fait du bruit dans sa classe. Elle utilise des stratégies orientées vers la discussion et elle en est satisfaite. Elle fait aussi référence à son expérience dans un milieu scolaire plus difficile et atteste que

« le milieu familial défait ce que l'enseignante essaie de faire dans les milieux particulièrement difficiles ».

Elle est convaincue que si ses élèves ne recevaient pas de discipline à la maison, elle aurait de la difficulté à faire respecter ses règles dans sa classe.

Elle ne pourrait enseigner en milieu plus difficile durant toute sa carrière. C'est un travail exigeant au niveau physique, c'est même épuisant dit-elle. Les enseignants sont témoins ou aux prises avec la violence, le souci de savoir si les élèves ont bien mangé, la non-collaboration des parents, le manque de soutien de la direction, les échanges négatifs entre enseignants ayant besoin de vider le trop plein, cela rend un tel milieu négatif.

Elle croit qu'il faut faire le maximum pour aider des élèves en difficulté. Elle demeure perplexe quant au fait qu'elle ait réussi à aider des élèves en difficulté lorsqu'elle enseignait en milieu défavorisé.

4.4.4 Synthèse

Cette enseignante travaille dans un milieu scolaire qu'elle juge exceptionnel. Elle travaille avec un groupe qui présente de grandes facilités à plusieurs égards. Elle vit un partenariat avec les parents de tous ses élèves. Cela lui procure un grand enthousiasme. Elle ne se sent pas limitée par des influences extérieures à l'école, au contraire.

Elle compare ce qu'elle vit à l'école à ce qu'elle a vécu jadis : « c'est comme quand nous étions petites, les élèves sont naïfs, n'ont pas tout vu, ne sont pas trop gâtés et les parents font confiance aux enseignants ».

L'enseignante de 2^e année a toujours favorisé la coopération, le travail d'équipe dans ses classes. Elle ne fait pas d'effort, il s'agit, selon elle, d'un trait de personnalité. Elle n'attribue donc pas l'utilisation de telles stratégies au nouveau curriculum. L'une des stratégies pédagogiques qu'elle préconise est le « casier postal ». Elle dit que cette stratégie est bénéfique en termes de socialisation puisque les élèves sont invités à s'écrire des messages. L'activité « privilège » offre aux élèves la possibilité de piger une fois par semaine, un privilège, dont celui de pouvoir passer la journée assis à côté de l'ami de son choix. À tour de rôle, les élèves pigent.

L'enseignante permet à ses élèves de se regrouper en « îlot » pour effectuer certaines tâches. Elle n'impose pas son choix et les élèves sont libres de se regrouper avec leurs amis. Elle est d'avis que cela favorise les amitiés.

Elle tente d'offrir un milieu qui plaît à ses élèves. Selon elle, un élève qui se retrouve dans une classe agréable, assis près de ses amis, est content de venir à l'école et de surcroît, il apprend plus facilement. Les amitiés qui se développent dans sa classe retiennent son attention. Elle est sensible à la vie sociale de ses élèves et elle encourage certaines amitiés.

Elle croit que ses élèves ne devraient pas pouvoir exclure un élève d'une équipe. Elle considère que c'est une décision qui lui revient et que c'est à elle de la mettre en application si cela s'avère nécessaire. Or, elle préfère susciter la réflexion quant à la capacité de travailler en équipe sans obligation d'établir des relations d'amitié. Elle oriente la réflexion sur le travail à produire.

Selon elle, les élèves doivent être valorisés pour favoriser les succès. L'une des stratégies qu'elle utilise est de questionner des élèves dont elle sait qu'ils sauront

répondre. Le but est de faire vivre un succès et de permettre une meilleure vie sociale. Elle fait le suivi même aux récréations en s'assurant qu'aucun de ses élèves n'est laissé seul. Elle intervient au besoin. Cependant, elle intervient le moins possible dans la résolution de conflits entre enfants. Elle utilise aussi le modelage pour que des élèves puissent expliquer aux autres comment ils ont réussi à exécuter certaines tâches que d'autres n'ont pas réussi. Le langage des enfants est un univers qui favorise la compréhension par les pairs.

L'enseignante trouve agréable d'enseigner à son groupe du fait qu'il est homogène, facile. Elle rencontre peu de difficultés importantes. Elle trouve important de développer une relation de confiance avec ses élèves et elle croit que cela fait partie de son rôle. Elle est convaincue que le fait d'aimer ses élèves, de leur montrer, de les valoriser en utilisant leurs forces, cela influence et produit des attitudes positives en classe. Elle croit en ses élèves. Selon elle, ce qui peut amener une limite à son rôle c'est sa clientèle. Elle s'ajuste à chacun de ses groupes puisque ses exigences sont relatives à la personnalité de chaque groupe.

Tous ses projets prennent une tournure positive et stimulante. De plus, les parents appuient ses projets. Elle croit que le milieu scolaire et le milieu familial ont de l'influence l'un sur l'autre. Elle sait qu'elle peut compter sur les parents et cela contribue à la bonne santé sociale de sa classe. Il y a beaucoup de respect dans sa classe.

Les résultats attestent que les enseignants ont une opinion sur le renouveau pédagogique. Ils précisent les différentes stratégies utilisées par les enseignantes qui favorisent le développement des compétences sociales. De façon évidente, l'importance de l'harmonie en classe et le souci du bien-être des élèves font partie des

éléments auxquels portent attention les enseignantes. Il est possible de mieux comprendre les croyances d'autoefficacité des enseignants par la manière dont elles décrivent la perception qu'elles ont de leur rôle. Le prochain chapitre présente l'analyse des résultats et la discussion se fait selon trois éléments : l'importance du contexte de réforme dans la pratique enseignante, la perception du rôle enseignant et l'utilisation des stratégies pédagogiques et la perception du rôle enseignant et les croyances d'autoefficacité.

CHAPITRE V

ANALYSE ET DISCUSSION

En lien avec nos objectifs de recherche, nous présentons l'analyse des résultats qui précèdent. Nous avons poursuivi deux objectifs au cours de cette étude. D'une part, mieux cerner les stratégies enseignantes dans l'acquisition des compétences sociales des élèves et d'autre part comprendre les croyances d'efficacité des enseignantes dans cette acquisition des compétences sociales des élèves. Sans contredit, le contexte de réforme a pris une part importante que nous avons décidé de discuter. Nous appuyant sur divers éléments ciblés à travers les résultats présentés, nous répondons à ces objectifs.

Il importe de rappeler que cette étude n'a pas pour but d'en venir à une généralisation quant aux constatations que nous soulevons dans cette discussion.

5.1 Importance du contexte de réforme dans la pratique enseignante

Nous avons brossé un tableau rétrospectif des réformes scolaires vécues au Québec depuis plusieurs années dans le but d'expliquer de quelle manière ces changements affectent le rôle de l'enseignant et peuvent provoquer des comportements qui facilitent ou rendent plus difficile le travail et la perception du travail des enseignants. Contrairement à ce que nous avons escompté, les résultats montrent que les

stratégies et préoccupations des enseignantes ne sont que faiblement liées au renouveau pédagogique. Le contexte de réforme n'est pas un facteur qui augmente ou restreint les croyances d'efficacité des enseignantes participantes. Il faut dire qu'au moment où se sont tenues les entrevues, l'implantation du renouveau pédagogique s'effectuait lentement et les enseignantes ne subissaient pas de pressions particulières, du moins en ce qui concerne les écoles visitées. De plus, elles ne paraissaient pas très concernées par les changements à cette période. Selon elles, beaucoup de choses se sont dites mais peu de choses ont bougé. Cependant, nous avons constaté qu'elles utilisent des stratégies propres au nouveau curriculum telles que le jeu, la coopération, le travail d'équipe, l'enseignement par les pairs et l'approche par projet (MELS, 2004).

Si, dans certaines écoles, l'intégration du nouveau curriculum est marquée par une résistance à ce changement, nous ne pouvons pas dire que les enseignantes qui ont participé à notre recherche présentent une réticence. Nous avons plutôt remarqué un manque d'intérêt puisqu'elles ont l'impression qu'elles font déjà ce que le nouveau curriculum présente. Nous pouvons nous demander si elles connaissent bien le nouveau programme et son application, si elles ont reçu les formations leur permettant d'approfondir leur pratique sous l'angle du renouveau pédagogique, s'il y a une implication de la part de la direction de l'école. Les enseignantes ont peu de considérations pour le renouveau pédagogique mais nous ne pouvons conclure à un manque d'intérêt pour leur rôle pédagogique. Le renouveau pédagogique suggère des façons différentes de présenter les notions et nous remarquons qu'elles s'efforcent de diversifier leurs façons de proposer des apprentissages, elles s'ajustent à leur clientèle. Le renouveau pédagogique suggère aussi des façons différentes de procéder aux évaluations. À ce propos, il aurait été intéressant d'entendre leurs opinions quant à la manière dont elles évaluent les compétences. Peut-être continuent-elles à évaluer des connaissances? L'enseignante de première année a d'ailleurs insisté sur le fait qu'elle

s'assure d'installer des bases en apprenant à ses élèves à lire et à écrire avant d'aller vers des approches comme le « projet ». Nous pouvons en déduire qu'elle évalue à priori, des connaissances. De façon générale, évaluer les compétences a soulevé beaucoup de questionnement de la part des enseignants depuis que cette tâche leur a été demandée. Cependant, notre étude ne s'y est pas intéressée. C'est pourquoi ce thème, l'évaluation des compétences, pourrait faire l'objet de nouvelles entrevues et enrichir la perception qu'on les enseignants de leur rôle en contexte de renouveau pédagogique.

5.2 Perception du rôle enseignant et utilisation des stratégies pédagogiques

Devant les diverses stratégies (Buysse et al., 2003) qui leur ont été soumises, les enseignantes se sont positionnées quant à la perception qu'elles ont de leur rôle.

Le premier constat que nous pouvons faire c'est les enseignantes soutiennent toutes avoir un rôle important à jouer dans l'acquisition des compétences sociales de leurs élèves au premier cycle. Et c'est en utilisant différentes stratégies pédagogiques qu'elles installent un cadre socialisateur dans leur classe. Elles ont décrit des stratégies et des approches qui permettent à leurs élèves de créer des liens entre eux, de respecter l'opinion des autres, de savoir présenter leur propre opinion, de coopérer, de vivre en harmonie avec les autres, etc. (MELS, 2004). Cependant, l'importance qu'elles accordent aux compétences sociales est variable. En maternelle, il y a une prépondérance à enseigner les compétences sociales en passant par diverses stratégies, approches et activités. Selon l'enseignante, développer des « habiletés sociales » est au cœur du programme en maternelle. En première année, l'enseignante mise avant tout sur l'acquisition des bases du programme disciplinaire mais s'assure de procurer des situations socialisantes dans les activités qu'elle propose à ses élèves. Elle

est soucieuse du bien-être de ses élèves dans sa classe et pour y parvenir elle est à l'écoute de leurs besoins, tel que de permettre à ses élèves de travailler avec leurs amis. En deuxième année, les deux enseignantes considèrent cette compétence mais en second plan. Lorsqu'elles parlent des activités qu'elles présentent à leurs élèves, les objectifs de base portent sur un apprentissage disciplinaire et pour stimuler le travail, elles intègrent des stratégies mettant à contribution des compétences sociales. Donc, l'étude confirme que ces quatre enseignantes ont une préoccupation quant au développement de compétences sociales de leurs élèves. Or, c'est au préscolaire que s'installent les fondements et par la suite le programme disciplinaire tient une plus grande place et les enseignantes de première et de deuxième année profitent de certains projets ou activités pour favoriser la socialisation de leurs élèves en classe. Nous reconnaissons qu'il est juste que les bases de l'acquisition des compétences sociales se vivent à la maternelle et que par la suite, le développement de cette compétence se poursuive de façon transversale. Les compétences transversales correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Leur particularité tient au fait qu'elles traversent les savoirs disciplinaires en accentuant leur consolidation et le réinvestissement possible dans les situations concrètes de la vie. Elles sont regroupées selon quatre ordres : les compétences d'ordre intellectuel ; les compétences d'ordre méthodologique ; les compétences d'ordre personnel et social ; la compétence de l'ordre de la communication. Les compétences d'ordre personnel et social, qui consiste à structurer son identité et à coopérer, s'inscrit dans les visées de notre étude (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006). Ce que nous constatons c'est que les attentes des enseignantes sont différentes étant liées au curriculum de chaque niveau.

Nous réalisons qu'à travers leur pratique, elles se perçoivent comme des guides. Les enseignantes facilitent l'apprentissage et leur rôle devient celui d'un facilitateur.

D'emblée, elles sont d'avis qu'il faut laisser de la place aux interactions en classe mais à la condition de les guider. Il se dégage une forte intention de procurer un milieu éducatif agréable pour inciter les élèves à mieux participer et ainsi à développer les compétences attendues, à mieux apprendre et à vivre des réussites. Le travail d'équipe, l'enseignement par les pairs et les projets tels que nous les avons décrits au second chapitre selon Chamberland et al., (1995) sont des points d'appui pour favoriser les apprentissages et dans lesquels les stratégies selon Buysse et al., (2003) sont intégrées. Mis au premier plan dans le programme de formation de l'école québécoise au préscolaire et au primaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), le jeu représente la pierre angulaire de l'apprentissage à la maternelle. L'enseignante de maternelle partage ce point de vue. Elle utilise le jeu tantôt avec des objectifs de socialisation et tantôt sans objectifs. Il apparaît que l'enseignante vise la compétence « interagir de façon harmonieuse avec les autres » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) par les stratégies qu'elle utilise dans sa classe comme permettre aux amis réciproques de jouer ensemble, de s'asseoir ensemble.

Un autre constat que nous jugeons important, c'est que les enseignantes tiennent compte de l'intérêt de leurs élèves pour planifier leurs activités. Selon elles, il s'agit là d'un élément essentiel à la réussite des élèves. C'est aussi une composante du programme de l'école québécoise. Particulièrement en maternelle, s'intéresser au vécu de ses élèves est une stratégie qui favorise les apprentissages. Donc, les projets qu'elles présentent sont teintés des attentes des élèves. Et les quatre enseignantes reconnaissent cependant qu'il est plus difficile de cibler l'intérêt des enfants qui présentent certaines difficultés ou qui ont l'habitude de tout décider. Elles doivent leur enseigner que faire de leur temps libre et les orienter sur des choix profitables.

Nous avons aussi noté que dans les classes des enseignantes, la résolution de conflits est très présente. Elles mettent en place des programmes comme le conseil de coopération en deuxième année, la médiation, en première et deuxième année, exercée par des élèves. Les enseignantes jouent un rôle de soutien dans la recherche d'une solution aux différents conflits qui se vivent. Il est intéressant de remarquer qu'aucune des quatre enseignantes ne prend en charge la résolution des conflits, à moins qu'il ne s'agisse d'un problème majeur. À cet égard, elles s'impliquent davantage et s'assurent que les élèves impliqués poseront des actions de réparation. Nous constatons qu'elles sont encore des guides et suscitent la réflexion et le compromis chez leurs élèves. D'ailleurs, la résolution de conflits est aussi au cœur du programme de l'école québécoise. Elles ont toutes réagi lorsque nous leur avons demandé si elles permettaient l'exclusion d'un élève dans une équipe. Une enseignante de deuxième année considère que c'est une décision qui lui revient. Les autres enseignantes ne sont pas favorables au fait que des élèves en excluent d'autres et elles orientent leur intervention vers la réflexion. Nous constatons que les enseignantes s'investissent par différents moyens pour responsabiliser les élèves et valoriser leurs actions positives.

Les enseignantes considèrent que les amitiés se créent naturellement et perçoivent leur rôle plus limité en ce sens. L'enseignante de première année se soucie davantage des amitiés qu'elle perçoit moins saines et s'implique pour les empêcher. L'enseignante de maternelle ne s'interpose pas mais tente de réorienter ces amitiés qu'elle perçoit moins constructives par la réflexion. Un aspect ressort aussi chez toutes les enseignantes participantes à l'étude; elles commentent le travail de leurs élèves et le but est sans conteste de valoriser l'effort, de contribuer à une meilleure estime de soi et à augmenter le niveau de confiance. L'enseignante de première année croit que le travail accompli en maternelle est primordial, notamment en ce qui a trait aux compétences sociales.

Ces considérations nous rappellent que l'acquisition des compétences sociales en début de scolarisation est importante et que le fait de permettre aux élèves de vivre des expériences de valorisation, d'augmenter l'estime de soi chez leurs élèves favorisent une meilleure maîtrise d'eux-mêmes et leur permet de vivre davantage de réussites à l'école.

5.3 Perception du rôle enseignant et les croyances d'efficacité

En travaillant avec des élèves qui présentent plus de difficulté, l'enseignante de première année, par exemple, se dit que si c'est plus difficile, elle doit faire plus que d'habitude pour aider ces enfants. C'est le signe qu'elle croit que sa contribution peut faire la différence et c'est aussi le signe qu'elle considère que ces enfants finiront par apprendre. Nous sentons la persévérance en parlant à l'enseignante de deuxième année (a) qui situe ses élèves par rapport à ses attentes en début d'année, elle y passe presque deux mois. Son but est de s'assurer que tous savent comment travailler pour obtenir les meilleurs résultats. Elle intervient dans les équipes pour s'assurer du bon fonctionnement. Elle ne cesse de commenter le travail de ses élèves, comme les trois autres enseignantes le font aussi. Cela renforce l'ardeur des élèves et les enseignantes considèrent que c'est un apport important de valorisation. L'enseignante de maternelle démontre ses croyances d'autoefficacité par l'assurance qu'elle donne et qu'elle dit avoir en plusieurs circonstances. Elle est convaincue que ce qu'elle demande à ses élèves, ils peuvent le faire. Elle sait aussi que certains auront plus de difficulté que d'autres et c'est à ce moment qu'elle joue son rôle de guide et offre des moyens différents auxquels elle croit.

De façon générale, nous pouvons affirmer que les croyances d'autoefficacité des enseignantes sont marquées tantôt par un quotidien dans lequel les interventions

enseignantes partent de situations qu'elles considèrent être en mesure de régler ou du moins de faire avancer positivement ; tantôt ces croyances se vivent de façon plus inattendue et forcent les enseignantes à croire que leur seul poids face à la famille risque de ne pas suffire à mener certains élèves vers la réussite scolaire (Bandura, 2001).

Ce qui est aussi marquant dans les résultats de ces entrevues c'est que toutes ont une perception similaire de leur rôle. Elles croient que leur influence est grande auprès de leurs élèves, elles croient qu'il est très important de développer une relation saine et harmonieuse dès le début de l'année et de maintenir cette relation. Elles croient que les parents ont aussi un très grand rôle à jouer dans la réussite scolaire de leurs enfants et c'est avec leur collaboration qu'ils ont une vie scolaire dans laquelle ils vivent de belles réussites. Elles tentent de faire en sorte d'établir ce pont avec les parents de différentes façons : être à l'écoute des parents, communiquer avec eux régulièrement, expliquer le mieux possible leurs attentes et solliciter leur implication dans l'organisation d'activités particulières.

Gibson et Dembo (1984) ont étudié les croyances d'efficacité des enseignants en mesurant cette croyance à motiver et à enseigner aux élèves en difficulté, tout en faisant abstraction des influences contraires des milieux extérieurs à l'école. Il est ressorti de cette étude que les enseignants qui ont des croyances pédagogiques élevées adoptent des attitudes positives face à des élèves en difficulté. Ils croient que ces élèves peuvent apprendre si eux-mêmes s'investissent davantage et développent des techniques appropriées et des approches différentes pour obtenir le soutien des familles entre autres choses. À l'opposé, les enseignants qui ont de faibles croyances pédagogiques considèrent qu'ils ne peuvent pas faire grand-chose pour aider leurs

élèves en difficulté. Ils croient que l'influence familiale négative, notamment, sera plus forte et que quoi qu'ils fassent, ils n'arriveront à rien.

Nous constatons que les enseignantes ont tendance à croire que c'est parce qu'elles ont fait plus qu'à l'habitude que leurs élèves réussissent mieux mais elles soulignent qu'il y a toujours une part qui revient aux élèves eux-mêmes qui ont certainement fait plus d'effort que d'habitude. L'enseignante de deuxième année (b) affirme que dans les milieux défavorisés, la collaboration des parents est quasi inexistante et qu'il est peu probable de venir en aide aux élèves peu motivés. Or, le milieu dans lequel elle enseigne est très différent et si les élèves réussissent mieux, cela ne dépend pas seulement d'elle mais aussi de la collaboration des parents et cela dépend aussi de l'enfant lui-même. Nous pouvons dire que les enseignantes croient que leurs élèves peuvent réussir et cela motive leur action pédagogique. L'implication des élèves dans leur propre problématique suppose que l'enseignante doit s'investir dans des approches diversifiées afin de rejoindre tous ses élèves. Par la suite, le contact privilégié avec les parents devrait assurer une continuité à la maison. Les enseignantes tentent au mieux d'y parvenir mais sont confrontées à des réticences de certains parents face à l'école. Nous constatons, par ailleurs, que chacune n'abandonne pas mais demeure consciente qu'il est possible que certains élèves n'atteignent pas le niveau de réussite attendu. En maternelle, l'enseignante parle de l'enfant-roi comme étant un obstacle à l'acquisition des compétences sociales. Le caractère qu'elle qualifie de manipulateur d'un tel enfant l'empêche de le faire progresser puisqu'elle n'obtient pas le concours des parents face à des attitudes contraires aux attentes en termes de compétences sociales. L'enseignante croit qu'elle est en mesure de faire avancer son groupe et finit par accepter que son rôle a des limites.

Nous avons constaté aussi que cela s'apparentait avec l'engagement des enseignantes. Elles se préoccupent des processus d'apprentissage et empruntent des stratégies différentes afin de permettre à tous de bien assimiler la matière. Elles disent qu'il y a des exceptions car certains enfants auront toujours plus de difficulté ou ne voudront pas apprendre. Mais, malgré la probabilité de résultats parfois négatifs escomptés, les enseignantes continuent de développer de nouvelles approches et continuent de se soucier de chaque élève.

Parmi les enseignantes rencontrées, nous n'avons pas constaté l'utilisation de règles strictes, ni de mesure de sanctions sévères et inappropriées. Cela nous amène à prétendre que ces enseignantes croient en l'orientation générale qu'elles donnent à leurs activités pédagogiques (Bandura, 2003). Elles sont plutôt optimistes et travaillent à soutenir l'intérêt de leurs élèves dans leurs apprentissages. Elles préfèrent expliquer, persuader plutôt que d'adopter des pratiques coercitives (Bandura, 2003). À vrai dire, les enseignantes que nous avons rencontrées, croient en leur efficacité pédagogique en démontrant un intérêt pour les élèves difficiles. Nous ne pourrions démontrer les croyances d'autoefficacité des enseignantes si elles avaient dépeint leur difficulté à enseigner à cause des enfants faibles. Elles ont davantage présenté un portrait sous l'angle du défi quant aux enfants qui présentaient des difficultés d'apprentissage.

Bandura (2003) rapporte les propos de Glickman & Tamshiro (1982) qui allèguent que les enseignants qui ont une faible efficacité perçue risquent plus que d'autres de quitter leur emploi. L'enseignante de deuxième année (b) nous disait qu'elle n'arriverait jamais à bâtir sa carrière d'enseignante en milieu défavorisé, elle se sentirait inefficace et ne pourrait faire face aux nombreuses difficultés quotidiennes recensées précédemment. Selon Bandura (2003) l'efficacité à surmonter des conditions éprouvantes fait partie des croyances mesurables que les enseignants ont

de leur efficacité à agir. La situation que nous a présentée l'enseignante de deuxième année (b) montre des situations qu'elle juge extrêmes, comme des milieux où règnent la violence, le mensonge, le manque d'intérêt des élèves, les retards scolaires, la non-implication de la direction ou le manque de ressources. Dans ces conditions, elle n'arriverait pas à offrir la qualité d'enseignement qu'elle donne dans le milieu qu'elle considère idéal. Nous pourrions alors prétendre que ses croyances d'autoefficacité sont plus limitées du moins en ce qui concerne son influence sur son environnement. En d'autres mots, elle ne croit pas que les milieux défavorisés sont en mesure de fournir les ressources nécessaires pour aider les élèves et elle ne croit pas qu'elle serait en mesure d'aider ces élèves et elle ne croit pas non plus qu'ils ont beaucoup de chance de réussir dans ces conditions. Ses faibles croyances d'efficacité pédagogiques, dans un tel contexte, ne lui permettraient pas de mettre en œuvre les stratégies adéquates menant vers des réussites. Bandura parle de structures sociales et organisationnelles des établissements scolaires qui sont confrontés à de multiples agents de stress ainsi qu'à de nombreux défis. Cela affecte l'éducabilité des élèves et compromet l'environnement scolaire.

La perception que les enseignantes ont de leur rôle à l'école est liée à leurs croyances d'autoefficacité et cela a une influence sur l'acquisition des compétences sociales de leurs élèves. Nous pouvons dire qu'elles ont une perception plutôt positive du rôle qu'elles jouent auprès des élèves et de leurs parents même si parfois, elles considèrent qu'elles ne pourront jamais rivaliser d'influence auprès des élèves par rapport à l'influence des parents. Ce positivisme favorise leur implication dans leur travail, elles ont à cœur les réussites de leurs élèves et travaillent en ce sens. Ces réussites passent par le bonheur de se retrouver dans leur classe. Elles désirent que leurs élèves soient heureux dans leur classe et tentent de faire en sorte de procurer un milieu qui correspond à des valeurs qui s'associent à l'harmonie. Nous constatons que finalement

l'acquisition des compétences sociales est vraiment considérée de façon transversale, toujours présente mais n'est pas toujours un objectif de développement dans l'enseignement. Le prochain chapitre présente la conclusion de cette étude.

CONCLUSION

Cette partie rappelle les objectifs de recherche, la méthode utilisée ainsi que les résultats obtenus. Elle présente ensuite les retombées, les limites et les perspectives de cette recherche.

Cette étude s'intéresse à la perception qu'ont les enseignants de leur rôle dans l'acquisition des compétences sociales des élèves en début de scolarisation. L'étude a poursuivi deux objectifs : mieux cerner les stratégies qu'utilisent les enseignantes pour favoriser l'acquisition des compétences sociales de leurs élèves et mieux comprendre les croyances d'autoefficacité des enseignantes dans le processus d'acquisition des compétences sociales de leurs élèves.

La présente étude s'inscrit dans une méthode de type qualitatif interprétatif. C'est en procédant par entrevue semi-dirigée que nous avons rencontré 4 enseignantes du premier cycle du primaire. Nous avons recueilli les informations que nous avons analysées et dont nous avons produit les résultats.

Sommairement, ces résultats révèlent que les enseignantes se conforment au programme ministériel malgré une connaissance que l'on peut questionner. Elles arrivent à produire chez leurs élèves les comportements attendus quant aux compétences sociales. Elles agissent en cohérence avec des croyances d'efficacité

personnelle et générale, croyant en leur capacité et croyant en la capacité de leurs élèves.

Ces résultats sont positifs et cela nous apparaît normal puisque les enseignantes connaissent bien leur milieu, ont une bonne maîtrise des événements; elles se sentent en contrôle. Elles utilisent des stratégies pédagogiques qui favorisent le développement des compétences sociales de leurs élèves. Elles ont un souci des résultats qu'elles observent. Elles assurent une diversité d'approches pour favoriser les comportements qu'elles attendent de leurs élèves.

Nous prévoyons des retombées sur la formation des maîtres. Cette recherche fournira des précieuses informations qui pourront guider les professeurs en formation des maîtres, les enseignants associés, les dirigeants d'écoles et les conseillers pédagogiques. Ces résultats pourront enrichir la compréhension des enseignants en contexte de réforme ou non face à la compétence sociale à développer chez leurs élèves en début de scolarisation et à son importance.

D'une part, la méthode de type qualitatif, que nous utilisons offre aux enseignantes interviewées l'occasion de dire quel sens elles donnent aux éléments qui leur sont présentés à l'égard de leurs croyances d'auto-efficacité. Les recherches que nous avons consultées présentent les croyances d'auto-efficacité mises en relation avec des facteurs définis et sont analysées selon une méthode quantitative. Assurément, l'analyse quantitative de la croyance d'efficacité a beaucoup apporté au domaine de la recherche. Le monde de l'éducation s'y est intéressée et s'est enrichie. L'utilisation d'un questionnaire de type quantitatif, dans un cadre de recherche de type qualitatif permet aux enseignantes de commenter librement les thèmes qui leur sont présentés sous forme de questions ouvertes. Cette approche apporte des informations plus

précises et abondantes. Elle permet une analyse de données selon des angles diversifiés et offre une valeur scientifique pertinente.

D'autre part, cette étude veut approfondir les perceptions du rôle qu'ont les enseignants de la maternelle et du premier cycle du primaire dans le cadre scolaire actuel. L'entrée à l'école marque de façon déterminante la vie des enfants. La contribution des enseignants dans ce passage de la petite enfance au statut d'élève est majeure si l'on pense à quel point certains enfants sont souvent intimidés par ce nouveau milieu de vie et évidemment par la présence de plusieurs personnes autour d'eux qu'ils ne connaissent pas; les réactions sont diverses et leur intensité aussi (Coutu et al., 2002). Le comportement professionnel de l'enseignant est important. Certes, à tous niveaux, les pratiques des enseignants sont importantes, seulement, nous considérons que les actions d'initiation à l'école sont susceptibles d'avoir une portée particulière, notamment dans les premières années de la vie scolaire des jeunes élèves. À cet effet, Anderson et al., (1988) remarquent que les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique sont un prédicteur bien plus fort de la réussite scolaire des jeunes élèves que des plus âgés.

Ces considérations peuvent faire l'objet de nouvelles recherches et enrichir les résultats auxquels nous arrivons présentement. Les enseignants sont confrontés à des clientèles différentes qui présentent des besoins différents auxquels les enseignants doivent répondre. En comprenant l'incidence des croyances d'efficacité, les enseignants pourront constater que leur pratique pédagogique peut influencer sur les apprentissages de leurs élèves de façon positive s'ils sont conscients de leur propre valeur, de leur capacité à produire des actions et s'ils croient que les élèves sont capables d'apprendre, tout cela en dépit des influences extérieures à l'école (Bandura, 2003).

Ces résultats peuvent aussi servir aux directions d'école et aux conseillers pédagogiques afin qu'ils prennent conscience de l'importance de leur soutien aux enseignants et à leurs projets. Les enseignantes témoignent qu'elles utilisent des approches parfois avec intentions et parfois sans intentions de favoriser les compétences sociales des élèves. Les intervenants auprès des enseignants ou des futurs enseignants peuvent s'intéresser à cet axe et ainsi les interpeller dans un but de conscientisation. Les croyances d'autoefficacité influent sur le comportement des enseignants et les intervenants peuvent travailler avec les enseignants et futurs enseignants et leur permettre de voir au-delà de leurs actions et les aider à se situer quant à leur autoefficacité. Les croyances d'efficacité collective produisent des actions permettant de favoriser des réussites dans un climat favorable à l'apprentissage (Bandura, 2003).

Il est possible que certains biais limitent la portée de ces résultats. La désirabilité, la sélection des participantes et la méthode de collecte de données nous apparaissent comme étant des sources potentielles de biais.

1) La désirabilité. Nous croyons qu'il est probable que les enseignantes aient répondu aux questions de l'entrevue d'une façon idéale, peut-être pour faire plaisir à l'expérimentatrice en nourrissant ses attentes par des commentaires faisant état d'un déroulement en conformité avec les postulats présentés comme les recommandations ministérielles du nouveau curriculum et la théorie de Bandura. L'on pourrait aussi associer la désirabilité avec l'effet Hawthorne (Fortin et al., 2006). Il s'agit en fait d'une réaction qui se traduit par une tendance à répondre favorablement, lorsque les enseignantes prennent conscience qu'elles participent à une recherche; cela est important et peut modifier leur attitude, adoptant une répartition plus près des attentes

que de leur réalité. Cela suppose aussi que l'expérimentatrice peut aussi avoir montré un non-dit qui influence les réponses des enseignantes.

2) La sélection des enseignantes. Nous avons recruté des enseignantes actives qui s'impliquent dans leur milieu et tentent d'améliorer la qualité de leur enseignement. Elles avaient beaucoup d'information à livrer, elles avaient un vécu intéressant à partager, ce qui nous a permis d'illustrer leur travail et de l'analyser. Il est peut-être difficile d'obtenir le consentement d'enseignants dont le dynamisme et l'engagement face à leur emploi sont moins marqués? Toutefois, ce sont des candidats qui pourraient apporter des nuances, possiblement importantes lors d'entrevues. Nous aurions aussi pu recruter auprès d'enseignants d'un même niveau afin de recueillir des données qui soient plus homogènes, comme par exemple en maternelle où les compétences sociales occupent une place centrale. Nous aurions pu comparer les stratégies utilisées, voir les résultats qu'obtient chaque enseignant et critiquer sous l'angle des croyances d'efficacité et en arriver à des constats plus concentrés.

3) Les méthodes de collecte de données. Il aurait été intéressant d'observer les enseignantes durant leur enseignement. Ces données auraient permis de confronter des éléments avec les réponses lors de l'entrevue. En recherche, l'observation permet d'examiner des événements ou des situations avec considération. C'est une manière de chercher à faire avancer des explications (Fortin et al., 2006). Évidemment, nous avons pu observer les lieux, remarquer des détails quant à l'environnement qu'offrent les enseignantes à leurs élèves, néanmoins, nous n'avons pas vu les enseignantes dans leur pratique. Interviewer les enfants et les observer aurait permis d'obtenir leur perception. Notre étude s'est concentrée sur la perception des enseignantes, la perception qu'elles ont de leur rôle, de facto elles ont décrit la perception qu'elles ont de leurs élèves. Avec la collaboration des enfants, l'étude aurait permis de constater

l'écart, s'il y en a, entre la perception des enseignantes et celle des élèves et nous aurions pu développer davantage entre autres sur les stratégies que considèrent les enseignantes comme gagnantes dans leur pratique. Nous avons utilisé des questionnaires destinés à des enquêtes dont les résultats s'obtiennent par des méthodes de type quantitatif que nous avons transformés pour obtenir des résultats selon une méthode de type qualitatif. Cette façon de fonctionner est innovante et a une certaine valeur lorsque nous regardons les résultats. La richesse des commentaires des participantes rend les résultats plus descriptifs donc permet de mieux comprendre, par exemple les raisons de l'utilisation de certaines stratégies pédagogiques, la souplesse accordée à certains élèves qui présentent un profil différent, le choix de faire travailler des élèves en équipe ou non, la façon dont se traduit l'engagement des enseignantes dans leur milieu scolaire, l'énergie qu'elles mettent à développer des activités qui permettent aux élèves de vivre des réussites et plus encore. Or, nous prenons conscience qu'il aurait été très révélateur de procéder à une méthode de type mixte (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000), alliant des résultats obtenus, fort intéressants, par la distribution des questionnaires à plusieurs enseignants du premier cycle du primaire, possiblement une soixantaine, de compiler ces données, de mesurer les croyances d'efficacité, de compiler l'utilisation des stratégies pédagogiques en termes de fréquence et de choix pour obtenir des résultats statistiques et par la suite de visiter quatre enseignantes ou davantage et reprendre quelques questions et aller chercher des précisions, des explications selon des axes encore plus définis, des exemples associés aux réponses précédemment obtenues.

En parlant des croyances d'efficacité, il demeure difficile de ne pas tenir compte du facteur mesurable. Avec le discours des enseignantes, nous avons tendance à nous demander où se situe chacune en terme de mesure. Cependant, nous croyons avoir

réussi à répondre en exprimant les croyances d'efficacité, en associant leurs croyances d'efficacité à leurs actions pédagogiques.

Nous considérons que notre recherche a permis d'obtenir des résultats satisfaisants quant aux objectifs fixés. Les croyances d'autoefficacité selon la théorie de Bandura (2003) continuent d'attirer les chercheurs et démontrent en différents domaines, non seulement en milieu scolaire, mais dans le milieu médical, dans les milieux de professionnels et autres, que les actions sont tributaires de la croyance d'efficacité. Il importe donc d'en comprendre la portée. A ce propos, notre étude a permis d'illustrer les comportements des enseignantes dans diverses situations et de comprendre leurs actions pédagogiques.

Nous avons atteint nos objectifs principaux visant à clarifier la perception qu'ont les enseignants de leur rôle dans l'acquisition des compétences sociales en début de scolarisation sous l'angle des croyances d'autoefficacité. L'étude met en évidence les différentes stratégies pédagogiques qu'utilisent les enseignantes qui ont participé. Les raisons qui motivent leurs actions pédagogiques sont en accord avec les concepts que nous avons prisés tout au long de cette recherche. La manière dont les enseignantes s'y prennent pour favoriser le développement des compétences sociales de leurs élèves correspond aussi aux concepts présentés.

En conclusion, il nous apparaît important de souligner que l'analyse et l'interprétation des données que nous avons recueillies démontrent un aspect nouveau qui pourrait faire l'objet d'une nouvelle recherche. Il est apparu que les enseignantes mettent au premier plan le fait de créer des liens avec leurs élèves. Cet élément est revenu à plusieurs reprises au cours des entrevues. Au départ, cela ne s'est pas révélé mais en analysant les données, nous l'avons perçu comme un facteur pouvant influencer la

réussite. Créer des liens avec les élèves amènent une meilleure connaissance de chaque enfant, de son milieu de vie, de ses peurs, de ses désirs ou de son manque d'intérêt et c'est à partir de cela que les enseignantes peuvent construire avec eux.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Pédagogues et pédagogies. PUF.
- Anderson, R. N., Greene, M. L., et Loewen, P. S. (1988). *Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement*. The Alberta Journal of Educational Research, 34, 148-165.
- Anderson, L., W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants, principes de la planification de l'éducation*. UNESCO.
- Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPÉ), (2006). *Le programme éducatif*. En ligne : <http://www.aqcpe.com/CPE/programme-educatif.html>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité le sentiment d'efficacité personnelle*. Traduit de l'anglais par Jacques Lecomte. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (1988). *Self-regulation of motivation and action through goal systems*. In V. Hamilton, G.H. Bower & N. M. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bierman, K., L., (2004). Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. *Programmes de prévention et d'intervention favorisant les relations positives entre pairs chez les jeunes enfants*. En ligne : <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Bierman-ErathFRxp.pdf>
- Biron, D., Cividini, M. et Desbiens, J-F, (2005). *L'enseignement au temps des réformes : trouver un équilibre dans le changement*. La profession enseignante au temps des réformes. Éditions du CRP. Université de Sherbrooke.
- Bong, M. et Skaalvik, E.M., (2003). Academic self-econcept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology review*, 15, 1-40.
- Bouffard-Bouchard, T. et Pinard, A., (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 355-364.

- Bowen, F., (2000). Forum umontreal. *Enfants, violence et compétence sociale*. Université de Montréal, article 07.
- Boivin, M., (2005). Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. *Origines des difficultés dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et impacts sur l'adaptation psychosociale et le développement des enfants*. En ligne : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BoivinFRxp.pdf>
- Buyse, V., Goldman, B.D., Martie L., et Skinner, (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms : what is the teacher's role? ELSEVIER. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, pp 485-501.
- Carré, P., (2004), Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle?, *Revue Savoirs, hors série*. De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, Autour de l'œuvre d'Albert Bandura, pp 9-50.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Chouinard, M.-A. (2006). Réforme scolaire : résultats décevants. *Journal Le Devoir.com* 20 juin. En ligne : <http://www.ledevoir.com/2006/06/20/112055.html>
- Cloutier, R., Gosselin, P. et Tap, P. (1990, 2005). *Psychologie de l'enfant*. 2e édition. Gaëtan Morin éditeur.
- Coutu, S., Lavigne, S. et Dubeau, D., (2000). La socialisation des émotions au préscolaire, le rôle de l'enseignante, *Revue Préscolaire*, 40, 2.
- Couture, C., (2007). Le changement en éducation : recommencer ou ajuster sa pratique. *Revue Vie pédagogique*, no. 145, nov.-déc.
- Deaudelin, C., Dussault, M. et Brodeur, M., (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'autoefficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation, *Revue des sciences de l'éducation*. 28, 2, 391-410.
- Donohue, K. M., Perry, K. E., et Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 91-118.

- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'Échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 1, 181-194.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. PUF.
- Fortin, M.-F., Côté J. et Filion F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Éducation, Montréal.
- François, P.-H., (2004), Fondements de la pensée et de l'action chez Bandura, *Revue Savoirs, hors série*. De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, Autour de l'œuvre d'Albert Bandura, pp 51-58.
- Galand, B. et Vanlede M., (2004), Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Revue Savoirs, hors série*. De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, Autour de l'œuvre d'Albert Bandura, pp 91-116.
- Gauthier, C. et Saint-Jacques, D., (2002) *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Les Presses de l'université Laval.
- Gibson & Dembo, M.H., (1984). Teacher Efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 56-582.
- Gordon, T., (2005). *Enseignants efficaces, enseigner et être soi-même*. Les éditions de L'HOMME.
- Guralnick, M.J., (2005). Promotion des relations entre pairs chez les jeunes enfants : commentaires sur Odom, Manz et McWayne, Bierman et Erath, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Publication sur Internet. En ligne : <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/GuralnickFRxp.pdf>
- Heutte, J., (2004). *Le sentiment d'autoefficacité des enseignants*. En ligne, http://jean.heutte.free.fr/article.php3?id_article=47
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L., (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP, 2e édition revue et corrigée. Chapitres 8 (Savoie-Zajc), chapitre 4 (Gohier)
- Lecomte, J., (2004). Fondements de la pensée et de l'action chez Bandura, *Revue Savoirs, hors série*. De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, Autour de l'œuvre d'Albert Bandura, pp 51-58.

- Lecomte, J., (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle, *Revue Savoirs, hors série*. De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, Autour de l'œuvre d'Albert Bandura, pp 59-90.
- Lecomte J. (2004), *Croire à son efficacité augmente ses chances de réussite*. Actualité de la formation permanente, Paris, 189, 73-79.
- Lecomte J. (2003), Y arriver malgré tout : transformation de soi. *Sciences Humaines hors-série*, 40, 66-69.
- Manz, P. H. et McWayne C. M., (2005). Interventions précoces visant à améliorer les relations entre les pairs et les compétences sociales des enfants de familles à faibles revenus. Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Publication sur Internet janvier 2005. En ligne : <http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/Manz-McWayneFRxp.pdf>
- Marsh, H. W. (1990). *Self-description questionnaire-II: Manuel and research monograph*. San antonio (USA) : The Psychological Corporation.
- Martineau, S. et Gauthier, C., (2002) *Évolution des programmes scolaires au Québec : un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle*. La réforme des programmes scolaires au Québec. Les Presses de l'Université Laval. p. 1-21.
- Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport du Québec, (2004). *Renouveau pédagogique* (Réforme de l'éducation). Gouvernement du Québec. En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/prog_form.htm.
- Ministère de l'Éducation du Québec, (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire, 1er et 2e cycles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, (1997). *L'école, tout un programme*. Gouvernement du Québec.
- Mone, M. A., Baker, D., D., et Jeffries, F., (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 716-727.
- Norwood, S. L., (2000). *Research Strategies for Advanced Practice Nurses*. Upper Saddle River (J.J.), Prentice Hall.

- Ouellet, R., (2001). *Prévisions de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement*. Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs, tendances actuelles et orientations futures. Université Laval, Québec.
- Paillé, P., (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Paillé, P. et Mucchielli A., (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Péloquin, T., (2006). Autopsie d'une réforme en péril. *Le journal La Presse* 13 octobre. En ligne : <http://www.vigile.net/autopsie-d-une-reforme-en-peril>.
- Rich, Y., Lev, S. et Fischer, S., (1996). *Extending the concept and assessment of teacher efficacy*. Educational and Psychological Measurement, 6, 1015-1025.
- Rossmann, G. B. et Rallis, S. F., (1998). *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks (Calif.), Sage.
- Rousseau, N. et Saillant, R., (1996). Approches de recherche qualitative, dans : Fortin, M.-F., Côté J. et Filion F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Éducation, Montréal.
- Sharan, S., (2002). Cooperative Learning and Helping Behavior in the Multi-Ethnic Classroom, dans KANOUTÉ Fasal, Un regard sociométrique sur la classe : pour mieux enseigner et pour mieux intégrer. *Vie Pédagogique*, 122, 24-26.
- Simard, M., (2006). Le renouveau pédagogique : un remède idéologique et inapproprié. *Journal La Presse* 28 octobre. En ligne : <http://vigile.net/Le-renouveau-pedagogique-un-remede>.
- Simon, L. et Tardif, N., (2006). Le sentiment d'efficacité personnelle à la base du développement des compétences. *Revue Le Point en administration scolaire*, pp 18-21, Vol.9, Numéro 1
- Toczek, M.-C. et Martinot, D. (2004). *Le Défi éducatif, des situations pour réussir*. Arman Collin.
- Tyack, D. et Cuban, L., (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.

Van Maanen, M., (1990). Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy, New York, State University of New York Press, dans : Fortin, M.-F., Côté J. et Filion F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Éducation, Montréal.

Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I., (1996). *La socialisation à l'école approche ethnographique*. PUF.

APPENDICE A

CANEVAS D'ENTREVUE

Enseignants 1^{er} cycle du primaire¹

Directives

J'explique à l'enseignant le déroulement de l'entrevue et je lui rappelle les mesures prises pour assurer la confidentialité des réponses qu'elle me fournira.

Je demande à l'enseignant si il a des questions concernant le déroulement de l'entrevue et sur mon projet de recherche en général.

Je demande à l'enseignant de signer la fiche de consentement.

Il est prévu que l'entrevue soit d'une durée de 75 minutes.

I. IDENTIFICATION PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE

Date de la tenue de l'entrevue : _____

Nom de l'enseignant : _____

Âge : _____ Sexe : ☐ Féminin ☐ Masculin

Statut de l'enseignant : ☐ Permanent ☐ Temporaire

Nombre d'années d'expérience en enseignement : _____

Nombre d'années d'expérience au premier cycle : _____

Nom de l'école et lieu : _____

Niveau de la classe au premier cycle : _____

Nombre d'élèves dans la classe : _____

¹ Projet de recherche subventionné par le FQRSC (2004-2006)

II QUESTIONS GÉNÉRALES (réforme)

Le ministère, par sa réforme, exige désormais que les enseignants intègrent des stratégies qui favorisent l'acquisition de compétences sociales chez les élèves de leur classe.

1. Qu'est-ce que vous pensez de ça? Quelle est votre réflexion?

[favoriser la compétence sociale, c'est favoriser les amitiés dans la classe?]

(Rappeler la mission que se donne la réforme : socialiser pour mieux vivre ensemble.

Rappeler les compétences transversales d'ordre personnel et social, structurer l'identité des élèves et les inciter à coopérer)

- a) À ce propos comment était votre pratique avant et après la réforme? Est-ce que la réforme a changé quelque chose dans votre pratique et *plus particulièrement dans l'acquisition de la compétence sociale de vos élèves?*

2. Que faisiez-vous avant la réforme pour favoriser la socialisation de vos élèves? Quelles étaient les stratégies que vous utilisiez?

(Les stratégies utilisées, elle les explique et montre en quoi elles favorisent l'acquisition des compétences sociales. Utiliser cette liste au besoin)

La démonstration

L'exposé

Le jeu

Le jeu de rôle

L'enseignement par les pairs

Le travail en équipes

Le projet

L'apprentissage coopératif

Les exercices répétitifs

La recherche guidée

(Chamberland, Lavoie, Marquis, 1995)

III STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Les recherches sur les stratégies sont à la mode ces dernières années. Peut-être que l'influence vient de la réforme.

1 À partir des recherches que j'ai consultées, j'en ai répertoriées un certain nombre et j'aimerais savoir ce que vous en pensez; si ces pratiques se rapprochent de ce vous faites ou de ce que vous croyez qui serait intéressant à expérimenter?

a) Je vous présente ces stratégies sur mes cartons et dites-moi, pour chacune, ce que vous en pensez, si vous les utilisez ou utiliseriez. (*jamais, rarement, occasionnellement, fréquemment*)

b) J'aimerais savoir quelles sont vos opinions sur ces stratégies. Qu'est-ce que vous croyez qui est valable, efficace dans votre pratique?

** Le terme « amis » est utilisé au sens du sentiment d'amitié réciproque et le terme « enfants » représentent les élèves de la classe sans connotation amicale.*

Il s'agit d'une traduction libre

1) Offrir assez de périodes d'activités libres aux élèves

2) Permettre aux amis dans la classe de jouer ou de travailler ensemble

- 3) Laisser les élèves nouer leurs liens d'amitié par eux-mêmes
- 4) Permettre aux amis d'exclure d'autres enfants
- 5) Aider à résoudre des problèmes ou des conflits entre les élèves
- 6) Faire en sorte que du matériel et des activités spéciales soient accessibles
- 7) S'organiser pour que les amis soient assis (placés) l'un près de l'autre
- 8) Parler à la place d'un enfant ou interpréter son comportement
- 9) Faire des commentaires sur le jeu ou le travail que des amis sont entrain de faire
- 10) Inviter deux enfants à jouer ensemble
- 11) Aider les élèves à organiser des rencontres de jeux ou de travail en dehors de la classe

IV CROYANCE D'EFFICACITÉ QUANT À L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE SOCIALE

Cette partie du questionnaire concerne les croyances d'efficacité des enseignants quant à l'acquisition de la compétence sociale de ses élèves.

Les énoncés que je présente sont issus du questionnaire Teacher efficacy scale². Les enseignants peuvent indiquer l'intensité de leur accord mais ce n'est pas obligatoire. Nous désirons connaître leur point de vue sur ces énoncés. En quoi se sentent-ils efficaces à l'égard de ces énoncés? Comment cela se vit dans leur classe?

1= fortement en désaccord	4= plus en accord qu'en désaccord
2= moyennement en désaccord	5= moyennement en accord
3= plus en désaccord qu'en accord	6= fortement en accord

1. Dites-moi de quelle manière vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants; de quelle manière ces énoncés vous rejoignent?

1) Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.

2) Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial.

3) La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux.

² Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'Échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale, *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 1, 181-194.

- 4) Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline.
- 5) Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.
- 6) Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.
- 7) Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.
- 8) Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire.
- 9) Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.
- 10) Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.
- 11) Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.
- 12) Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.
- 13) Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.
- 14) Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.

15) Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants.

2. Qu'est-ce que vous pensez des difficultés que vous rencontrez lorsque vous tentez de favoriser les compétences sociales chez vos élèves?

3. Qu'est-ce que représente pour vous le fait de choisir une nouvelle activité pour créer des apprentissages chez vos élèves?

4. Qu'est-ce que vous faites lorsqu'un ou des enfants ne répondent pas ou peu aux activités que vous créez pour favoriser les compétences sociales de vos élèves?

3 octobre 2005

Memoire_depot_final_02-2010.doc

APPENDICE B

CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS

CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS

PROJET DE RECHERCHE

Titre du projet de recherche

Comment les enseignants perçoivent leur rôle dans le processus d'acquisition des compétences sociales des élèves au début de la scolarisation.

Objectifs de ce projet :

Cette étude s'intéresse aux perceptions qu'ont les enseignantes de leur action pédagogique en regard des attentes de socialisation des enfants qui sont partie intégrante du curriculum actuel.

Un premier objectif de la recherche est de mieux cerner les stratégies utilisées pour favoriser la socialisation des élèves dès la maternelle.

Un second objectif est de comprendre la perception qu'a l'enseignante de son rôle dans le processus d'acquisition de la compétence sociale des élèves sous l'angle de la croyance d'efficacité selon la théorie de Bandura (2003).

Description et caractéristiques des entrevues

Le canevas d'entrevue prévoit 3 sections :

1. Identification des participants
2. Stratégies pédagogiques (Buysse, Davis Goldman, Skinner, 2003)
3. Croyance d'efficacité (Gibson et Dembo, 1984)

Déroulement de l'entrevue :

- ▼ L'entrevue sera d'une durée de 75 minutes.
- ▼ Une seule rencontre est prévue. Par ailleurs, advenant le cas où l'interprétation de certaines données soulève des difficultés, il est possible qu'une seconde rencontre soit envisagée pour valider ces propos.
- ▼ Les entrevues seront enregistrées à partir d'une mini-enregistreuse.
- ▼ Les entrevues auront lieu en octobre et novembre 2005.
- ▼ Le processus de validation de données se fera en février 2006, le cas échéant.
- ▼ Les informations relatives à l'entretien seront accessibles à la personne concernée.

Confidentialité

Les renseignements personnels obtenus pendant la recherche seront gardés secrets. Les seules personnes pouvant avoir accès aux données recueillies sont la chercheure, moi-même et la directrice du projet Madame Nicole Royer.

Tous les documents seront codifiés pour protéger l'anonymat. Les documents seront conservés pendant la période standard de 5ans. Ainsi, les documents de toutes sortes et enregistrements seront conservés jusqu'en 2010 et seront détruits au terme de cette période.

Droit de retrait

Les personnes visées sont libres de refuser de participer et de se retirer en tout temps de la recherche, quel que soit le motif, et cela sans préjudice aucun.

Risques et avantages encourus

Que ce soit au plan psychologique, physique ou social, l'implication dans cette recherche ne comporte pas de risques. Les questions visent le plan professionnel et s'attardent plus particulièrement aux stratégies pédagogiques utilisées.

On peut envisager par ailleurs des avantages à participer à cette recherche, du fait qu'elle invite les participantes à jeter un regard sur leur façon de procéder en classe, à réfléchir sur leur pratique enseignante. Au plan professionnel, cette réflexion peut entraîner des retombées positives en amenant les participantes à mettre en relief leurs compétences à participer au processus de socialisation des enfants et à clarifier leur position à cet effet.

Formule à signer

S'il n'y a pas de questions concernant le projet, et que vous acceptez les conditions que nous venons d'énoncer, veuillez signer à l'endroit indiqué.

J'accepte de participer au projet de recherche. Préalablement à ma participation au projet, j'ai été informée des objectifs et du déroulement de ce projet. On m'a également expliqué que les réponses fournies lors de l'entrevue demeureront confidentielles.

Seules la chercheure et la directrice du projet auront accès aux données individuelles, tel que stipulé dans leur contrat de confidentialité.

J'ai été informée que je peux décider en tout temps de cesser ma participation au projet et ce, sans aucun préjudice.

Nom de l'enseignant

Signature

Date

Pour de plus amples renseignements sur ce projet, veuillez me contacter :

Jocelyne Dupont

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

(819) 376-5011 poste 3654