

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
CARINE LACHAPELLE**

**LES CROYANCES DE FUTURS ENSEIGNANTS, À L'ORDRE PRIMAIRE,
À L'ÉGARD DE LEUR PRATIQUE EN FONCTION D'UNE PERSPECTIVE
SOCIOCONSTRUCTIVISTE**

NOVEMBRE 2009

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.

SOMMAIRE

La formation initiale à l'enseignement est appelée à ajuster ses programmes pour répondre aux nouvelles visées de formation prescrites par le renouveau pédagogique. Ces nouvelles orientations sont centrées sur le développement de compétences, la construction des connaissances et l'apprentissage en situation. Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MEQ, 2001a, 2004), défini en termes de compétences, comporte des fondements présentant différentes perspectives de l'apprentissage reconnues, comme le socioconstructivisme. Bien que la perspective socioconstructiviste soit évoquée dans le PFEQ (MEQ, 2004), ainsi que dans le Référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement (MEQ, 2001b) et que plusieurs pratiques enseignantes universitaires s'en inspirent, il devient pertinent d'étudier les croyances des futurs enseignants, celles portant sur la pratique, pour saisir jusqu'à quel degré ces croyances sont teintées de la perspective socioconstructiviste.

Dans le cadre de cette recherche, nous poursuivons deux objectifs : 1) étudier les croyances de trois futurs enseignants à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste; 2) décrire les croyances que se font trois étudiants finissants en formation à l'enseignement primaire à l'égard de leur pratique en fonction de cette même perspective.

La méthode de cette recherche utilisée permet de présenter un portrait sommaire des croyances de 120 futurs enseignants en fin de formation à l'enseignement, grâce à une collecte de données issue d'une partie d'un questionnaire portant sur les croyances en lien avec le socioconstructivisme (Lafortune, 2004a). Ensuite, par l'entremise de l'entretien et de notes de terrain, il est possible de faire une description plus approfondie des croyances de trois futurs enseignants. L'étude de cas permet d'articuler chacune des étapes (de la problématique à la discussion) conduisant à l'interprétation des données.

L'analyse et l'interprétation des résultats issus de cette recherche servent à présenter succinctement les croyances des 120 futurs enseignants. Elles permettent également de décrire les croyances que véhiculent les trois sujets engagés dans cette étude de cas. Les résultats d'entretien sont associés à l'un des quatre niveaux relatifs au socioconstructivisme (Lafortune, 2004a). Le niveau 1, dit non-socioconstructiviste, est associé à une transmission des connaissances. Le niveau 2, dit plus ou moins non-socioconstructiviste, est associé à un début d'acceptation de différentes stratégies. Le niveau 3, dit plus ou moins socioconstructiviste, est associé à un début d'autonomie dans la réalisation d'une tâche. Le niveau 4, dit socioconstructiviste, est associé à l'autonomie dans l'apprentissage.

L'interprétation des données du questionnaire et des entretiens permet de dégager que les futurs enseignants se considèrent plus socioconstructivistes qu'ils ne le sont en réalité. Presque la moitié des résultats des entretiens sont qualifiées plus ou moins socioconstructivistes (N3), alors que les résultats du questionnaire montrent un plus grand nombre de réponses de nature plus ou moins socioconstructiviste à socioconstructiviste (N3 et N4). Les croyances exprimées par les futurs enseignants semblent bien ancrées dans une perspective socioconstructiviste. De plus, dix énoncés¹ sont présentés, ci-après, afin d'avancer des interprétations et de les discuter :

1. Les futurs enseignants ne se considèrent pas comme des personnes qui se limitent à transmettre des connaissances.
2. Ils expriment une préoccupation pour la gestion de classe.
3. Ils expriment la volonté d'utiliser différemment les ressources pédagogiques (matérielles).

¹ L'élaboration des 10 énoncés interprétatifs a été possible grâce aux deux analyses qui ont été réalisées. Préalablement, les résultats d'entretien ont été analysés, d'abord, en fonction de thématiques et sous-thématiques utilisées pour les énoncés de question d'entretien ainsi que celles qui ont émergées au cours du classement et de l'analyse. Ensuite, ils ont été analysés en fonction des quatre niveaux de croyances socioconstructivistes (Lafortune, 2004a). Par le biais de ces deux analyses, nous avons pu dégager 10 énoncés en vue de les discuter. Il faut préciser que les données ont été analysées selon leur pertinence et leur récurrence.

4. Ils trouvent important de respecter le rythme des élèves pour favoriser l'apprentissage.
5. Ils conçoivent que la construction des connaissances peut se réaliser lorsque les élèves sont actifs.
6. Ils commencent à entrevoir que l'interaction aide à mieux comprendre.
7. Ils expriment davantage de croyances au sujet du questionnement.
8. Ils conçoivent l'autoévaluation plutôt comme moyen de favoriser la régulation du comportement.
9. Ils expriment peu de croyances au sujet des moments de réflexion.
10. Ils ont des croyances qui tendent vers le socioconstructivisme.

REMERCIEMENTS

Tout au long de cette démarche de maîtrise, j'ai dû me convaincre que j'étais dans la bonne voie, c'est-à-dire sur celle qui permettrait de m'accomplir, d'aller au-delà de mes propres limites. Les routes du savoir ont été sinueuses, parfois même abruptes; le découragement prenait tout l'espace dans ma tête. Heureusement, j'ai eu le soutien de personnes merveilleuses qui m'ont encouragée, à l'aide de paroles réconfortantes et, d'autres fois, par des phrases chocs pour ébranler certaines positions auxquelles je m'accrochais. Je leur en sais gré d'avoir continué ainsi, car cela m'a menée au bout du processus, à un résultat des plus espérés : la production de ce mémoire. Aussi difficile qu'elle ait pu paraître, cette quête pour l'avancement des connaissances m'a fait grandir et a révélé plusieurs aspects de ma personnalité.

Je remercie les étudiants du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (cohorte 2001-2005) d'avoir pris quelques minutes de leur temps dans la complétion du questionnaire qui a servi à cette étude. J'exprime ma gratitude aux trois étudiants qui ont approfondi la démarche de recherche en participant aux entretiens : ils sont des modèles d'engagement au sein de cette belle profession.

Plus spécialement, j'aimerais remercier chaleureusement Louise Lafortune, avec qui j'ai eu le privilège de partager le monde de la recherche pendant plus de cinq années. Cette période intense a permis le développement de plusieurs compétences de toutes sortes. Merci d'avoir mis en place les conditions qui ont favorisé mon évolution professionnelle.

J'aimerais exprimer ma reconnaissance à l'égard de Nathalie Lafranchise, Emma-Émilie Gélinas, Kathleen Bélanger et Christine Bergevin qui, au cours des nombreuses étapes d'écriture, ont lu et relu plusieurs passages de ce mémoire en soulevant des questions perspicaces et en proposant des idées novatrices. Merci à Pauline Provencher

qui, de par son professionnalisme et son talent à trouver les mots justes pour traduire ma pensée, a grandement amélioré ce mémoire. Merci également à Pierre Angenot qui a contribué à l'avancement de ma réflexion et qui a surtout su calmer certaines angoisses existentielles. Aussi, je tiens à souligner la contribution à l'évaluation de ce mémoire de deux professeurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au département des sciences de l'Éducation : Blaise Balmer et d'Anne Roy. Je les remercie d'avoir proposé des critiques constructives des plus utiles à l'évolution de ce mémoire.

Un merci tout particulier à Noëlla Duhaime qui, alors que je travaillais à l'écriture de ce mémoire, a pris soin de mon fils comme s'il était le sien. Elle a littéralement simplifié notre vie et y a ajouté beaucoup de magie. Sans elle, ce processus de maîtrise aurait été impossible à réaliser. Merci de tout cœur.

Je tiens également à remercier ma mère, Ginette Mathieu, qui tout au long de sa vie a su incarner un véritable modèle de persévérance. Enfin, merci à Philippe Laplante qui a toujours cru en mes aptitudes pour mener ce projet à terme. Grâce à lui, non seulement je suis parvenue à accoucher de ce mémoire de maîtrise, mais j'ai eu l'immense privilège de donner naissance à notre petit bijou, Sam Eliot. Merci mille fois !

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	II
REMERCIEMENTS	V
TABLE DES MATIÈRES	VII
INTRODUCTION.....	1
 CHAPITRE 1.....	 4
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 SITUATION DU PROBLÈME	4
1.1.1 Présentation du centre d'intérêt.....	4
1.1.2 Identification du problème	5
1.1.2.1 Contexte du problème.....	5
1.1.2.2 Problème de recherche.....	9
1.1.3 Importance de la recherche.....	15
1.1.4 Question de recherche	17
 CHAPITRE II	 18
CADRE THÉORIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	18
2.1 LES DIFFÉRENTES CONCEPTIONS DU CONSTRUCTIVISME EN ÉDUCATION	19
2.1.1 Les conceptions du constructivisme selon Prawat	20
2.1.1.1 Le constructivisme moderne.....	20
2.1.1.2 Le constructivisme postmoderne	25
2.1.1.3 Le constructivisme fondé sur l'interaction sociale	31
2.1.2 Les autres regards sur le constructivisme.....	32
2.1.3 Le socioconstructivisme à travers différents concepts	34
2.1.3.1 L'interaction sociale	35
2.1.3.2 La zone proximale de développement	43
2.1.3.3 Le conflit sociocognitif.....	48
2.2 CONCEPT DE CROYANCES	56
2.2.1 Le concept de représentations : un bref aperçu	56
2.2.2 La pertinence d'une étude portant sur les croyances d'enseignants et de futurs enseignants	57
2.2.3 La polysémie du concept de croyances	58
2.2.4 Quelques résultats de recherche à propos des croyances d'enseignants.....	59
2.2.5 Quelques résultats de recherche à propos des croyances de futurs enseignants.....	62

2.2.6 Le sens attribué au concept de croyances dans le cadre de cette étude	63
2.3 MOYENS PROPOSÉS PAR LA RECHERCHE	66
2.4 OBJECTIFS DE RECHERCHE	69
CHAPITRE III	70
MÉTHODE DE RECHERCHE	70
3.1 TYPE DE RECHERCHE	74
3.1.1 Étude de cas.....	75
3.1.2 Validité interne et externe.....	81
3.1.3 Considérations d'ordre éthique et précautions déontologiques	83
3.2 ÉCHANTILLON	84
3.3 COLLECTE DE DONNÉES	85
3.3.1 Questionnaire	86
3.3.1.1 Traitement du questionnaire	87
3.3.2 Entretien	88
3.3.2.1 Traitement des entretiens.....	92
3.3.3 Notes de terrains.....	96
CHAPITRE IV	98
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	98
4.1 RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE	98
4.1.1 Analyse des fréquences associées à chaque niveau de croyances pour le groupe et les trois futurs enseignants.....	101
4.1.2 Analyse des fréquences regroupées par niveaux de croyances ..	103
4.2 RÉSULTATS DES DONNÉES DES ENTRETIENS ET DES NOTES DE TERRAIN	104
4.2.1 Analyse des résultats ayant trait aux croyances non-socioconstructivistes (N1).....	109
4.2.1.1 Croyances non-socioconstructivistes (N1) ayant trait à l'apprentissage, à l'enseignement et au socioconstructivisme	109
4.2.1.2 Croyances non-socioconstructivistes (N1) ayant trait au moyen de l'interaction	111
4.2.1.3 Croyances non-socioconstructivistes (N1) ayant trait au moyen du questionnement	111
4.2.1.4 Croyances non-socioconstructivistes (N1) ayant trait au moyen du moment de réflexion.....	113
4.2.1.5 Croyances non-socioconstructivistes (N1) ayant trait au moyen de l'autoévaluation.....	114
4.2.2 Résumé de l'analyse des croyances non-socioconstructivistes (N1)	115

4.3.1	Analyse des résultats ayant trait aux croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2).....	117
4.3.1.1	Croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2) ayant trait à l'apprentissage, à l'enseignement et au socioconstructivisme	117
4.3.1.2	Croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2) ayant trait au moyen de l'interaction	120
4.3.1.3	Croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2) ayant trait au moyen du questionnaire.....	121
4.3.1.4	Croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2) ayant trait au moyen du moment de réflexion.....	123
4.3.1.5	Croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2) ayant trait au moyen de l'autoévaluation.....	125
4.3.2	Résumé de l'analyse des croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2).....	127
4.4.1	Analyse des résultats ayant trait aux croyances plus ou moins socioconstructivistes (N3).....	131
4.4.1.1	Croyances plus ou moins socioconstructivistes (N3) ayant trait à l'apprentissage, à l'enseignement et au socioconstructivisme	131
4.4.1.2	Croyances plus ou moins socioconstructivistes (N3) ayant trait au moyen de l'interaction	134
4.4.1.3	Croyances plus ou moins socioconstructivistes (N3) ayant trait au moyen du questionnaire	136
4.4.1.4	Croyances plus ou moins socioconstructivistes (N3) ayant trait au moyen du moment de réflexion	138
4.4.1.5	Croyances plus ou moins socioconstructivistes (N3) ayant trait au moyen de l'autoévaluation	139
4.4.2	Résumé de l'analyse des croyances plus ou moins socioconstructivistes (N3).....	141
4.5.1	Analyse des résultats ayant trait aux croyances socioconstructivistes (N4).....	144
4.5.1.1	Croyances socioconstructivistes (N4) ayant trait à l'apprentissage, à l'enseignement et au socioconstructivisme	144
4.5.2	Résumé de l'analyse des croyances socioconstructivistes (N4) ..	147

CHAPITRE 5.....	148
DISCUSSION	148
5.1 CROYANCES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES INSPIRÉES D'UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE	148
5.2 CONSTATS DÉGAGÉS DE L'ANALYSE DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE COMPARÉES À CELLES DE L'ENTRETIEN	149
5.3 ÉNONCÉS INTERPRÉTATIFS ISSUS DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE	151
CONCLUSION.....	168
6.1 RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE	168
6.2 FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	173
6.3 RETOMBÉES FUTURES EN RECHERCHE	174
6.4 RETOMBÉES PRATIQUES	175
RÉFÉRENCES	179
APPENDICE A	193
APPENDICE B.....	196
APPENDICE C	199
APPENDICE D	202
APPENDICE E.....	203
APPENDICE F.....	204
APPENDICE G	207

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

FIGURES

1	Élaboration d'une croyance selon Lafortune et Fennema (2004).....	59
2	Schématisation de la pratique d'une étude de cas	73
3	Graphique comparant le pourcentage des réponses données au questionnaire par le groupe et les trois futurs enseignants pour chaque niveau de croyances (N1, N2, N3 et N4).....	92
4	Graphique comparant le pourcentage des réponses données au questionnaire et le pourcentage des réponses données aux entretiens pour chaque niveau de croyances (N1, N2, N3 et N4) pour les trois futurs enseignants	92
5	Graphique comparant le pourcentage de réponses données au questionnaire par le groupe et par les trois futurs enseignants au moyen de regroupements des niveaux 1 avec 2 et 3 avec 4.....	93
6	Résultats des entretiens présentés par niveaux de croyances (N1, N2, N3 et N4) au moyen de pourcentage.....	98
7	Résultats des entretiens présentés par regroupements de niveaux de croyances (N1 avec N2 et N3 avec N4) au moyen de pourcentage	99
8	Graphique comparant les résultats des trois futurs enseignants découlant du questionnaire et des entretiens pour chaque niveau de croyances (N1, N2, N3 et N4).....	99

TABLEAUX

1	Déroulement de la recherche.....	59
2	Répartition des extraits des entretiens pour chaque niveau de croyances et pour chacune des thématiques d'analyse	101

INTRODUCTION

Le renouveau pédagogique actuel a donné lieu à l'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MEQ, 2001a, 2004) où l'intention première était de constituer un levier important en matière d'innovation pédagogique. À cet égard, le développement de compétences chez les élèves est au cœur du PFEQ (MEQ, 2001a, 2004) et pour le favoriser, le programme s'appuie particulièrement sur une théorie de l'apprentissage, appelée le socioconstructivisme. Cette perspective de l'apprentissage comporte des incidences importantes sur le rôle des enseignants; elle incite les personnels scolaires à concevoir autrement le processus d'enseignement et d'apprentissage. Dorénavant, le rôle de l'enseignant se présente plutôt comme celui d'un médiateur du savoir (Barth, 2002; Bélisle, 2003; Brooks et Brooks, 2001; Doly, 1997, 1998; MEQ, 2001b; Noiseux, 1997). Le renouveau pédagogique a aussi des incidences sur la formation initiale à l'enseignement, puisque pour enseigner dans un contexte renouvelé et assumer leur rôle de médiateur dans le développement des compétences chez les élèves, les futurs enseignants ont à construire diverses compétences professionnelles (MEQ, 2001b). Cette description de la tâche enseignante correspond ainsi à une perspective constructiviste et socioconstructiviste².

Considérant que les futurs enseignants ont construit diverses croyances à propos de l'enseignement et de l'apprentissage au cours de leur parcours scolaire, collégial et universitaire (Pajares, 1992), celles-ci sont désignées comme un facteur d'influence sur l'orientation de pratiques (Franke, Fennema et Carpenter, 1997; Kagan, 1992; Lafortune, Doudin, Martin et Moreau, 2004; Lafortune et Fennema, 2003; Luft et Roehrig, 2007; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Rokeach, 1968). En formation initiale à l'enseignement plusieurs pratiques s'inspirent des orientations telles que prescrites dans le renouveau

² Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, nous considérons que la perspective socioconstructiviste découle du constructivisme.

pédagogique, alors que d'autres types de pratiques ne s'harmonisent pas tout à fait avec l'orientation des changements. Nous présumons alors que les futurs enseignants peuvent éprouver ou non certaines difficultés avec l'idée de construire de nouvelles croyances qui découleraient d'une perspective plutôt différente de celle à laquelle plusieurs d'entre eux ont été habitués. Il semble donc pertinent de se demander si la perspective socioconstructiviste a eu des répercussions sur les croyances de futurs enseignants, tant au regard de l'apprentissage qu'à celui de leur future pratique. Pour ce faire, il y a lieu de poser une question. À partir d'une étude de cas, quelles sont les croyances de trois futurs enseignants, au terme de leur formation à l'enseignement primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste ?

Cette recherche tente de répondre à la question au moyen des différentes étapes qui constituent ce mémoire. Le premier chapitre comprend les sections touchant la problématique, la pertinence scientifique et sociale et la question de recherche. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique qui est formé des éléments suivants : 1) les différentes conceptions du constructivisme en éducation, 2) le concept de croyances, 3) les croyances et les pratiques imprégnées d'une perspective socioconstructiviste (Lafortune, 2004a); 4) les quatre moyens proposés par la recherche pour mettre en œuvre une pratique découlant de cette même perspective et 5) les objectifs de recherche. Le troisième chapitre expose la méthode de recherche constituée de la présentation du type de recherche, de l'échantillon, de la collecte, du traitement et de l'analyse des données. L'analyse des données est présentée dans le quatrième chapitre, dans lequel nous étudions et décrivons les croyances de trois futurs enseignants au regard d'une pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste. La discussion fait l'objet du cinquième chapitre et constitue un lieu de discussion des résultats compilés à partir du questionnaire et de qui sont issus des entretiens à partir des données de recherche. La discussion porte, en premier lieu, sur des énoncés théoriques associés à une perspective

socioconstructiviste³. En deuxième lieu, des comparaisons émergent de certains constats dégagés de l'analyse des données recueillies à l'aide du questionnaire et des entretiens. Ils sont exposés et discutés. Enfin, 10 énoncés interprétatifs sont formulés, présentés et discutés. Dans la conclusion, nous exposons un résumé de la recherche, en soulignant ses forces et ses limites. Ensuite, nous présentons des retombées futures en recherche et dans la pratique.

³ Les énoncés théoriques ont été dégagés des résultats des entretiens qui, d'une part, ont été structurés en fonction de thématiques et de sous-thématiques émergentes, et d'autre part, en fonction des quatre niveaux de croyances socioconstructivistes (Lafortune, 2004a).

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Situation du problème

Cette section sera composée, en premier lieu, de la présentation du centre d'intérêt et, en deuxième lieu, de l'identification du problème suivie de deux sous-sections : le contexte du problème ainsi que le problème de recherche. Enfin, l'importance de la recherche sera exposée.

1.1.1 Présentation du centre d'intérêt

Mon centre d'intérêt pour réaliser cette recherche de maîtrise a été alimenté par deux sources principales : le baccalauréat en enseignement secondaire et la recherche en éducation. Au cours de ma formation, j'ai été interpellée par la question de la « transposition théorique dans l'agir pédagogique ». Comme plusieurs de mes collègues de classe, je pouvais expliquer ce que je comprenais d'une telle question, mais j'éprouvais des difficultés à concevoir cette transposition pouvant devenir un outil ou un modèle de pratique. Même si plusieurs actions pédagogiques en formation à l'enseignement ont été posées dans l'intention d'explicitier les concepts liés à la pédagogie, à la didactique et à l'épistémologie, force est de constater que ce type de pratiques ne cadrerait pas vraiment avec les croyances que j'avais développées et entretenues à propos du rôle d'un enseignant. Dès ce moment, j'ai pris conscience de certaines lacunes théoriques et j'ai voulu me réapproprier l'ensemble des concepts, perspectives, approches explicités dans les cours.

Ensuite, à l'issue de ma formation à l'enseignement, j'ai travaillé comme assistante et professionnelle de recherche au sein d'un projet d'accompagnement-recherche de personnels scolaires pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école

québécoise (Projet Accompagnement-Recherche-Formation) dirigé par Louise Lafortune. Ce travail a fait émerger chez moi de nombreux déséquilibres cognitifs et maints questionnements à propos du renouveau pédagogique. Plus spécifiquement, je me suis intéressée aux répercussions de cette réforme scolaire sur la formation à l'enseignement.

1.1.2 Identification du problème

Cette section consiste en la présentation du contexte du problème lié au changement actuel en éducation et en la nature du problème de recherche lui-même.

1.1.2.1 Contexte du problème

Depuis le rapport Parent, le système d'éducation québécois a connu plusieurs transformations pédagogiques, sociales, économiques, politiques. En 1995, un renouvellement s'est imposé pour contrer, entre autres, un taux élevé de décrochage scolaire, des difficultés en français et de certification d'élèves présentant des lacunes diverses. C'est pourquoi le ministère de l'Éducation a organisé dès 1995 la tenue d'une vaste consultation sous forme d'États généraux réalisée auprès de divers acteurs sociaux (citoyens, parents, enseignants, professeurs, chercheurs, directeurs...). Les thèmes abordés couvraient plusieurs sujets, tels que : la mission éducative, les curriculums d'études (primaire, secondaire et universitaire), la pédagogie, etc. L'intention de cette consultation était d'étudier l'ensemble des dispositifs à partir des commentaires recueillis et de proposer des analyses suivies de recommandations. Les États généraux de 1995-1996 (MEQ, 1996) représentaient ainsi l'élément déclencheur du renouveau pédagogique actuel. Dès lors, un vaste chantier a été mis de l'avant pour trouver des solutions aux problématiques soulevées par cette consultation et il en a résulté, notamment, l'écriture de nouveaux programmes d'études, dont le Programme de

formation de l'école québécoise (PFEQ) (MEQ, 2001a, 2004) élaboré dans l'intention de constituer un levier important en matière d'innovation pédagogique.

Ce qui a trait à l'innovation pédagogique dans le programme de formation (MEQ, 2001a) est élaboré en termes de développement de compétences chez les élèves. Pour favoriser ce développement, le programme se base particulièrement sur une théorie de l'apprentissage qui est le constructivisme. Le programme de formation (MEQ, 2001a) indique à ce sujet :

« Les pratiques pédagogiques sont tributaires des idées que l'on se fait de la manière dont on apprend. Deux grands courants de pensée, le comportementisme et le constructivisme, ont marqué et marquent encore nos conceptions de l'apprentissage. Certains apprentissages que doit développer l'école bénéficient de pratiques d'inspiration behavioriste axées, notamment, sur la mémorisation de savoirs au moyen d'exercices répétés. Cependant, beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. Il est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles ». (MEQ, 2001a, p. 5)

On retrouve également une référence explicite au socioconstructivisme dans le domaine des langues (anglais langue seconde).

« [le présent programme d'anglais, langue seconde, du primaire] intègre l'écoute, l'interaction orale, la lecture et l'écriture à la lumière des plus récentes recherches sur l'acquisition d'une langue, la psychologie cognitive et le socioconstructivisme. Il est essentiel que l'élève s'exprime uniquement en anglais et qu'on lui parle exclusivement dans cette langue dès le premier cours d'anglais » (MEQ, 2001a, p. 98).

Dans ce même programme (2001a), le comportementisme et le cognitivisme sont désignés, au même titre que le socioconstructivisme, comme étant des théories de l'apprentissage. L'une ou l'autre de ces théories peut servir d'angle d'étude ou de perspective. Or la présente recherche pose un regard sur les croyances de trois futurs

enseignants à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste⁴.

D'un point de vue constructiviste, le rôle de l'enseignant est considérablement transformé et se présente plutôt comme un médiateur du savoir (Barth, 2002; Bélisle, 2003; Brooks et Brooks, 2001; Doly, 1997, 1998; MEQ, 2001b; Noiseux, 1997). Dans le PFEQ (MEQ, 2001a), l'enseignant est décrit comme celui qui agit à titre de

« Médiateur entre l'élève et les savoirs, il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante » (MEQ, 2001a, p. 6).

Pour assumer un tel rôle, les personnes enseignantes développent et conduisent différentes situations d'enseignement-apprentissage sous réserve qu'elles soient amalgamées aux fondements des programmes (MEQ, 2001a, 2004).

Le renouveau pédagogique a aussi des incidences sur la formation initiale à l'enseignement, puisque pour enseigner dans un contexte renouvelé, les futurs enseignants ont dorénavant à développer diverses compétences professionnelles (MEQ, 2001b). Le Référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement (MEQ, 2001b) est le résultat d'une réflexion sur le rôle de l'enseignant dans le cadre d'une professionnalisation et d'une approche culturelle. L'enseignant est présenté comme un héritier de culture ayant à développer plusieurs compétences lui permettant d'intervenir adéquatement, lorsqu'il est confronté à différentes situations et à de nombreux problèmes en classe. Ce document traduit les orientations à prendre pour s'assurer qu'au

⁴ Dans le cadre de ce mémoire, le socioconstructivisme est considéré comme une perspective issue du constructivisme. Il fait donc partie de la famille du constructivisme, mais il exploite davantage la dimension de l'interaction sociale dans la construction des connaissances et le développement de compétences.

terme du parcours universitaire, les futurs enseignants aient développé les compétences requises dans l'exercice de leur nouveau rôle. Le développement des compétences professionnelles doit s'effectuer par le biais d'une formation théorique et pratique, où les stages dans le milieu scolaire prennent de plus en plus d'importance, c'est-à-dire plus de 700 heures réparties sur quatre années de formation (MEQ, 2001b).

Tant dans le PFEQ que dans le Référentiel des compétences professionnelles, le rôle de l'enseignant est décrit comme celui qui guide les élèves dans le développement de leurs compétences. L'élève se situe ainsi au cœur de la dynamique d'apprentissage et la personne enseignante a pour mandat de le soutenir à chaque étape du processus. Cette description de la tâche enseignante s'inscrit dans la foulée de la perspective socioconstructiviste. La dimension constructiviste apparaît dans la création et la conduite des situations d'enseignement-apprentissage qui favorisent le développement de compétences. Ce type de situation met un accent particulier sur le « processus » et « l'intégration de l'apprentissage », sans oublier le « développement d'habiletés complexes » (MEQ, 2001b, p. 75). Les compétences prennent forme lorsque les situations sont « signifiantes et ouvertes » et lorsqu'elles

« engagent les élèves dans des démarches qui mobilisent leurs représentations et leurs acquis antérieurs, leur en font percevoir les limites et les obligent à manipuler et à maîtriser de nouvelles connaissances pour repérer et résoudre un problème, accomplir une tâche ou réaliser une production ou un projet. C'est la finalité de la maîtrise de compétences qui oriente la planification de l'enseignement » (MEQ, 2001b, p. 75).

La dimension « socio » se révèle dans l'acte de médiation qui s'effectue auprès des élèves afin de favoriser l'apprentissage des différents types de savoirs (disciplinaires et didactiques). Des stratégies favorisant plusieurs formes d'interaction dans la classe peuvent être mises de l'avant afin d'« enga[ger] les acteurs (élèves et maîtres) de la situation d'apprentissage dans de multiples échanges d'idées entre les différents héritages culturels dont ils sont porteurs afin qu'émergent de nouveaux rapports à soi, aux autres et au monde » (MEQ, 2001b, p. 75).

1.1.2.2 Problème de recherche

Dans le texte ci-après, le problème de recherche est exposé au moyen de six éléments : a) Nouvelles théories de l'apprentissage en éducation : un aperçu de la perspective socioconstructiviste; b) Pratiques d'enseignement universitaire axées ou non sur la perspective socioconstructiviste; c) Situation qui influence la formation à l'enseignement et les croyances des futurs enseignants; d) Quelques croyances de futurs enseignants au sujet de l'apprentissage ; e) Synthèse et f) Écart entre les croyances des futurs enseignants et les fondements axés sur le socioconstructiviste : embûches à l'horizon. Chacun des éléments permet de mettre en lumière le problème de recherche étudié dans cette recherche.

a) Nouvelles théories de l'apprentissage en éducation : un aperçu de la perspective socioconstructiviste

Dans le cadre du renouveau pédagogique actuel, les concepteurs du Référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement et des PFEQ (MEQ, 2001b; MEQ, 2004) ont donné priorité à certains aspects du comportementisme, du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme. Ces diverses théories de l'apprentissage sont proposées dans l'intention de renouveler les pratiques d'enseignement. Parmi celles-ci, le socioconstructivisme constitue, selon Legendre (2008), l'un des « fondements de l'action éducative » et offre un éclairage différent quant au rôle de l'enseignant. Legendre (2008) précise que « les incidences d'un tel choix [c.-à.-d : d'adopter une perspective socioconstructiviste] ne sont pas toujours bien comprises, faute sans doute de bien cerner sa nature » (p.66).

Considérant que la perspective socioconstructiviste fonde les bases de cette recherche, une clarification s'impose. Jonnaert et Vander Borgh (1999) la décrivent à l'aide de trois dimensions : 1) constructiviste, 2) « socio » et 3) « interactive ». La dimension constructiviste est représentée par le développement d'une activité réflexive

du sujet sur ses propres connaissances. La dimension « socio » intervient dans les situations d'apprentissage lorsque « le sujet apprend avec ses pairs et avec l'enseignant » (p.33). Elle prend forme dans les interactions sociales. La dimension « interactive », pour sa part, se révèle lorsqu'il y a des interactions avec le milieu; « le sujet apprend un contenu dans des situations qui sont à la fois source et critères des connaissances » (p. 33). En somme, ces auteurs conçoivent l'apprentissage en termes de « processus dynamique et adaptatif de construction, d'adaptation, de questionnement ou de remise en cause et de développement de connaissances » (p.33).

Pour leur part, Brooks et Brooks (2001) décrivent brièvement ce que le fait d'assumer un rôle inspiré du constructivisme induit : « devenir un enseignant qui aide les élèves à chercher plutôt qu'à suivre simplement les consignes est un défi important, et à bien des égards, cela peut susciter des craintes » (Brooks et Brooks, 2001, p. 151, traduction libre). Comme le mentionnent Brooks et Brooks (2001), cette situation peut s'avérer déséquilibrante pour certaines personnes; à cet égard, quelques éléments de réponse sont soumis :

« Les enseignants qui résistent à la pédagogie inspirée du constructivisme le font pour des raisons compréhensibles : la plupart d'entre eux n'ont pas été éduqués dans un tel contexte ni formés à enseigner de cette manière. Par conséquent, le changement s'avère énorme » (Brooks et Brooks, 2001, p. 151, traduction libre)⁵.

En dépit du fait que la perspective socioconstructiviste soit désignée par plusieurs chercheurs et professeurs comme une voie fertile pour favoriser une meilleure compréhension (Barth, 2004; Bruner, Goodnow et Austin, 1956; Jonnaert et Vander Borgh (1999); Lafortune et Deaudelin, 2001; Legendre, 2008; Vygotsky, 1933), il existe tout de même un certain « éclectisme des théories disponibles » (Martin, 2002,

⁵ Version anglaise : « Becoming a teacher who helps students rather than follow is challenging and, in many ways, frightening. Teachers who resist constructivist pedagogy do so for understandable reasons : most were not themselves educated in these settings nor trained to teach in these ways. The shift, therefore, seems enormous » (Brooks et Brooks, 2001, p. 151).

p.105) contribuant au foisonnement de multiples croyances portant sur l'apprentissage et l'enseignement. Martin (2002) précise en ce sens qu'

« il y a une absence de force centripète qui, autrement, pourrait concourir à donner de la cohérence à une réforme en formation des maîtres. En effet, nous intervenons dans un domaine où les modèles de références varient d'un individu à l'autre de telle sorte que les interventions de formation ne peuvent qu'être divergentes. Ensuite, les théories dont nous disposons, en plus d'être multiples, restent incomplètes » (p.105).

b) Pratiques d'enseignement universitaire axées ou non sur la perspective socioconstructiviste

Il faut mentionner qu'avant l'application du renouveau pédagogique, des changements avaient déjà été amorcés dans les pratiques universitaires en vue d'intégrer une dimension découlant de la professionnalisation, dans l'ensemble des programmes et notamment dans la formation à l'enseignement (Alava et Langevin, 2001; Gervais, 2002; MEQ, 1994).

Depuis, plusieurs professeurs et formateurs ont recours à des pratiques pédagogiques (Jonnaert et Vander Borgh, 1999; Karsenti, 1999; Lafortune, Bélanger, Lachapelle et Milot, 2006; Loiselle, Lefebvre, Fournier, Harvey et Perreault, 2006; Martin, 2003; Minier, 2001; Portelance et Tremblay, 2006) découlant des fondements sur lesquels s'appuient les programmes de formation et le Référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement, soit le socioconstructivisme.

Cette innovation dans les pratiques universitaires vise un renouvellement dans les stratégies d'enseignement-apprentissage utilisées par les futurs enseignants, et au transfert de leurs connaissances. On peut la reconnaître par le truchement de diverses situations, entre autres : 1) les situations d'enseignement-apprentissage contextualisées, fondées sur une interaction entre l'objet de savoir, le formateur et les élèves (Jonnaert et Vander Borgh, 1999); 2) les situations où l'utilisation des TIC en formation à l'enseignement est centrale; ou encore, 3) les situations où la prise en compte de la pratique réflexive, pendant et après le stage, joue un rôle prédominant. Chacune d'elles

viser le développement de compétences professionnelles à l'enseignement et représente, plus concrètement, les théories de l'apprentissage énoncées précédemment.

Certes, il existe d'autres formes de pratiques universitaires axées principalement sur la transmission de connaissances (Alava et Langevin, 2001) et, tout comme les pratiques dites d'innovation, elles influencent les futurs enseignants, puisqu'elles incarnent un modèle pédagogique. D'ailleurs, de nombreuses recherches en éducation (Ernest, 1991; Minier, 2001; Minier et Gauthier, 2006; Langevin, 1999; Roy, 2005) témoignent de l'importance de prendre en considération les croyances des enseignants et des futurs enseignants lorsqu'un changement de pratique est envisagé. Comme en témoigne l'étude de Langevin (1999), les futurs enseignants en stage ont tendance à entreprendre des activités pédagogiques en se basant seulement sur leurs représentations initiales à propos de l'apprentissage et de l'enseignement. C'est pourquoi il importe de connaître les croyances des futurs enseignants pour être en mesure d'intervenir plus spécifiquement sur ces dernières, et d'en dégager les incohérences qui pourraient freiner l'adoption de pratiques pédagogiques imprégnées d'une perspective socioconstructiviste.

c) Situation qui influence la formation à l'enseignement et les croyances des futurs enseignants

Plusieurs théories de l'apprentissage sont exposées, explicitement ou implicitement, par l'ensemble des professeurs et formateurs en formation à l'enseignement. Cette situation influence les pratiques en formation initiale à l'enseignement et, conséquemment, les croyances et les apprentissages des étudiants. Ce contexte de renouveau peut sembler confrontant pour des futurs enseignants qui, au cours des années, ont construit diverses croyances à propos du rôle de l'enseignant.

d) Quelques croyances de futurs enseignants au sujet de l'apprentissage

Les futurs enseignants véhiculent des croyances à propos de l'enseignement, de

l'apprentissage et des pratiques enseignantes : ce sont celles qu'ils ont pu observer dans le cadre d'expériences scolaires (Buchmann, 1987; Florio-Ruane et Lensmire, 1990; Pajares, 1992; Wilson, 1990) et dans leurs formations théorique et pratique. Plusieurs auteurs pensent que les croyances orientent et déterminent les pratiques enseignantes (Franke, Fennema et Carpenter, 1997; Kagan, 1992; Lafortune, Doudin, Martin et Moreau, 2004; Lafortune et Fennema, 2003; Luft et Roehrig, 2007; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Rokeach, 1968). À notre connaissance, il n'y a pas eu d'études portant sur les croyances de futurs enseignants qui ont commencé leur formation au moment où le renouveau pédagogique entrainé en vigueur au Québec en 2001. Plus précisément, nous nous penchons sur les croyances à propos de leur future pratique s'inscrivant dans un cadre socioconstructiviste. De plus, la cohorte d'étudiants (2001-2005) faisant l'objet de cette étude a terminé sa formation au moment où les programmes d'études de l'université ont été modifiés pour répondre aux exigences ministérielles. Malgré ce contexte de renouvellement des programmes, les étudiants ont été invités pendant les quatre années de formation à travailler avec le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001a) et d'autres documents comme la politique en évaluation, le cadre de référence en évaluation du primaire, etc. De plus, lors des stages, ils ont eu à répondre aux exigences relatives aux compétences professionnelles à l'enseignement. Ils ont évolué dans un contexte de formation où plusieurs théories et perspectives étaient véhiculées implicitement ou explicitement.

Les futurs enseignants ont débuté leur formation avec diverses croyances, teintées des nombreuses expériences scolaires antérieures et ils ont dû en construire plusieurs autres au cours de leur formation; on peut alors se demander si la perspective socioconstructiviste a su prendre une place importante au sein des croyances de futurs enseignants, tant au regard de l'apprentissage que de leur future pratique.

e) Synthèse

En résumé, une formation teintée de pratiques socioconstructiviste a des répercussions importantes sur la pratique enseignante, tant dans le milieu scolaire que dans le contexte de la formation universitaire. En formation initiale à l'enseignement, plusieurs pratiques s'inspirent d'orientations semblables à celles prescrites dans le renouveau pédagogique, alors que d'autres ne s'harmonisent pas tout à fait avec l'orientation des changements. Par conséquent, on peut penser que la présence de différentes perspectives ou théories de l'apprentissage aura des effets sur la formation des futurs enseignants, plus spécifiquement sur leurs croyances en ce qui a trait à l'apprentissage et à leur future pratique. À ce propos, ces croyances forgées en formation de base, collégiale et universitaire sont fortement ancrées (Florio-Ruane et Lensmire, 1990; Pajares, 1992; Van Fleet, 1979), d'où la difficulté d'encourager les étudiants à construire des croyances qui découleraient d'une perspective plutôt différente de celle à laquelle plusieurs ont été habitués.

f) Écart entre les croyances des futurs enseignants et les fondements axés sur le socioconstructivisme : embûches à l'horizon

En présence d'un écart entre les croyances des futurs enseignants et la perspective socioconstructiviste, on présume que certaines embûches se dressent au passage et créent certaines confusions chez les futurs enseignants. Considérant cette problématique, il est pertinent de procéder à une étude portant sur les croyances de futurs enseignants de quatrième année au regard de leur pratique, qui tiendra compte d'une perspective socioconstructiviste⁶.

⁶ Dans le cadre de cette recherche, nous avons misé sur l'analyse de croyances découlant d'une perspective socioconstructiviste, et cela sans même les opposer à une autre perspective dite behavioriste. Notre objet de recherche a donc été abordé, non pas en termes de transition, mais plutôt en termes de continuité. C'est pourquoi nous avons utilisé une seule grille, graduée par niveaux (4 niveaux de croyances et de pratiques) qui témoigne du degré d'accord des futurs enseignants à l'égard d'une perspective dite socioconstructiviste.

Une étude de cette nature peut : 1) contribuer à la compréhension de telles croyances; 2) aider les intervenants en formation à l'enseignement à cibler les croyances des futurs enseignants et les confusions qui peuvent s'en dégager, afin de mieux intervenir au besoin, et 3) donner des indications aux intervenants, afin de faciliter l'accompagnement du changement (Lafortune, 2008a,b; Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune et Lepage, 2007; L'Hostie et Boucher, 2004) et ainsi favoriser un renouvellement des pratiques.

1.1.3 Importance de la recherche

Pour montrer l'importance de cette recherche, cinq points sont exposés. En premier lieu, le contexte de formation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) est présenté. En deuxième lieu, il est question de la rareté des données relatives aux croyances d'étudiants vis-à-vis de leur future pratique inspirée d'une perspective dite socioconstructiviste. En troisième lieu, les contributions de cette recherche pour les formateurs universitaires sont abordées, et en quatrième lieu, ce sont les apports pour les futurs enseignants qui sont engagés dans cette démarche de recherche. Enfin, une des principales motivations pour cette démarche de recherche est discutée.

Le renouveau pédagogique a débuté officiellement en 2001 et le Programme de formation à l'enseignement de l'UQTR a été renouvelé en septembre 2005. Il faut tout de même préciser que depuis les années 1990 l'enseignement universitaire subit plusieurs remises en question, notamment sur la professionnalisation, qui ont favorisé plusieurs innovations dans les pratiques pédagogiques et ajustements. C'est donc dire que la formation à l'enseignement est engagée dans le renouveau depuis déjà quelques années.

Malgré ce contexte, à notre connaissance, les croyances des futurs enseignants de la cohorte (2001-2005) n'ont pas été étudiées en relation avec le socioconstructivisme. La réalisation d'une étude sur les croyances d'étudiants en fin de formation, et plus précisément sur celles qui sont relatives à leur future pratique inspirée d'une perspective dite socioconstructiviste, permettra ainsi de contribuer aux connaissances à propos des croyances de futurs enseignants.

Notre intérêt pour cet objet d'étude s'appuie sur les croyances plus ou moins précises qui circulent au sujet d'une pratique qui découle d'un cadre socioconstructiviste. Elles résultent tantôt d'une définition plutôt intuitive, qui s'est construite tout au long de la formation académique (primaire, secondaire, collégiale et universitaire) et par le biais d'une observation de différents modèles pédagogiques; tantôt d'une définition qui s'appuie sur des fondements théoriques. Dans cette optique, cette recherche poursuit donc l'intention de connaître, de décrire et aussi de comprendre ces croyances.

En ce qui a trait aux retombées de cette recherche, elles permettront de présenter un portrait des croyances de trois futurs enseignants aux professeurs et formateurs de la formation initiale. Mieux connaître et comprendre les croyances des futurs enseignants aide possiblement à dégager des avenues et des perspectives qui favoriseront une confirmation de certaines pratiques enseignantes universitaires.

De la part des futurs enseignants, nous pouvons anticiper que l'action de les interroger au sujet de leurs croyances, spécifiquement sur la manière dont ils pensent leur enseignement au regard d'un cadre spécifique, pourrait avoir pour premier effet de susciter leur réflexion et d'avoir un aperçu de leurs croyances à propos de la pratique. De plus, il est souhaitable que cette démarche permette de situer les futurs enseignants dans un tel contexte de changement et d'apprendre comment ils prennent position, quant au nouveau rôle dont ils sont investis.

Cette recherche est aussi une occasion d'élaborer une série d'arguments susceptibles d'encourager les futurs enseignants participant à cette étude à intégrer les fondements découlant d'une perspective socioconstructiviste dans leur pratique pédagogique, et à les outiller pour qu'ils deviennent porteurs et promoteurs d'une perspective renouvelée dans le milieu scolaire.

Il est important de préciser que l'intérêt de cette recherche se justifie par le rôle central que joue la perspective dite socioconstructiviste dans les fondements du PFEQ et du Référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement. D'autres perspectives sont également proposées lors de leur formation, mais dans le cadre de cette recherche, nous avons fait le choix d'étudier ce qui se rapporte au socioconstructivisme.

1.1.4 Question de recherche

L'analyse a été guidée par la question de recherche suivante : Quelles sont les croyances de trois étudiants au terme de leur formation à l'enseignement à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste ?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

La première partie de ce chapitre est consacrée aux constructivismes en éducation où un portrait de différentes visions est exposé à travers les synthèses de Prawat (1996), de Perkins (1999) et de Phillips (1995). Chacun des auteurs utilisent une structure tripartite pour expliciter différentes conceptions du constructivisme en éducation. Prawat (1996) organise cette structure au moyen de trois qualificatifs : moderne (radical, piagétien et cognitif), postmoderne (théorie socioculturelle, l'interactionnisme symbolique et le constructivisme social) et fondé sur l'interaction sociale. Perkins (1999), à sa manière, en relie trois niveaux : le constructivisme pédagogique ou de base (associé à Piaget), le socioconstructivisme ou modéré (associé à Vygotsky) et le constructivisme épistémologique ou radical (associé à von Glasersfeld). Pour sa part, Phillips (1995) la présente à même le titre de son article : « Le bon, la brute et le truand⁷ ».

À la fin de cette première partie, certains concepts tels que l'interaction sociale, la zone proximale de développement et le conflit sociocognitif sont présentés pour mettre en lumière la perspective socioconstructiviste.

La deuxième partie du mémoire est consacrée à l'objet d'étude que forme la perspective socioconstructiviste en contexte de formation initiale à l'enseignement. Cet objet d'étude est associé à une série de croyances et de pratiques pédagogiques découlant d'une telle perspective.

⁷ Phillips (1995) utilise l'expression « The good, the bad and the ugly » qui a été traduite par Vienneau (2005) par : « Le bon, la brute et le truand : les nombreux visages du constructivisme » (p. 170).

La troisième partie sert à exposer le concept de croyances à travers différents écrits. Une dernière partie a pour mandat de définir quatre moyens d'intervention qui, de par leur fondement, sont associés au socioconstructivisme. Il s'agit de l'interaction, du questionnement, du moment de réflexion et de l'autoévaluation. Ces définitions sont issues des travaux de Lafortune (2008b) et ont été utilisées dans l'élaboration des protocoles d'entretien, ainsi que dans le processus d'analyse.

2.1 Les différentes conceptions du constructivisme en éducation

Plusieurs auteurs et chercheurs utilisent différentes appellations pour définir le constructivisme en éducation. Certains parlent d'une posture, d'autres d'une perspective ou d'une approche, etc. Ces expressions laissent entrevoir que le constructivisme en éducation est vaste et complexe.

Avant même de présenter le constructivisme et les différentes formes qu'il endosse, il importe d'effectuer un bref détour du côté des épistémologies, ou du statut des connaissances, constructivistes⁸. Le Moigne (1995) les aborde par le truchement de trois questions fondamentales relatives à la gnoseologie (qu'est-ce que la connaissance), à la méthodologie (comment se construit-elle ?) et à la validité (comment déterminer si elle est valide ?). Phillips (1995) aborde la question de l'épistémologie quelque peu différemment et l'expose à l'aide de trois dimensions : 1) l'objet du constructivisme, 2) l'origine de la connaissance et 3) la nature du processus de construction de connaissances. La première dimension est guidée par deux éléments : 1) la construction des connaissances chez l'apprenant et 2) le processus de construction des connaissances dans une discipline donnée. Piaget et Vygotsky sont tous deux associés à la première

⁸ Certes, il aurait été intéressant d'étudier les croyances des trois futurs enseignants sous l'angle de l'épistémologie. À notre avis, une telle initiative pourrait se faire à partir de l'analyse qui a été réalisée dans le cadre de cette recherche. Toutefois, l'objectif étant de décrire les croyances et non pas de dégager le processus de construction des connaissances des futurs enseignants.

dimension, puisqu'ils ont travaillé à reconnaître comment l'apprenant se développe, mais chacun à leur manière. La deuxième dimension est décrite comme étant la plus complexe des trois. Elle interroge l'origine du savoir : « In short, is new knowledge – whether it be individual knowledge, or public discipline – made or discovered ? » (Phillips, 1995, p. 7) ou « l'humain est-il le "créateur" de cette connaissance ou la nature en est-elle l'"instructeur" (la connaissance est-elle créée ou découverte) ? » (Vienneau, 2005, p. 170). La troisième dimension traite de l'essence du processus de construction des connaissances. Celle-ci tente de savoir si les connaissances se construisent de manière individuelle ou plutôt par le biais d'une dynamique sociale.

Dans les écrits à propos du constructivisme, nous remarquons un foisonnement de points de vue et plusieurs chercheurs tentent de démêler et d'organiser les différentes interprétations qu'on lui attribue. Pour mieux comprendre les distinctions relatives au constructivisme, plusieurs éléments tirés des travaux de Prawat (1996), de Perkins (1999) et de Phillips (1995) sont présentés.

2.1.1 Les conceptions du constructivisme selon Prawat

Prawat (1996) présente la famille du constructivisme sous les traits d'un constructivisme moderne, postmoderne et ceux qui sont fondés sur l'interaction sociale. Le constructivisme moderne est radical, piagétien et centré sur le traitement de l'information. Le constructivisme postmoderne est représenté par la théorie socioculturelle, l'interactionnisme symbolique et le constructivisme social. Quant au constructivisme fondé sur l'interaction sociale, il se situe entre le moderne (qui est principalement axé sur l'apprenant) et le postmoderne (qui est fondé sur la culture).

2.1.1.1 Le constructivisme moderne

Le constructivisme moderne que propose Prawat (1996) est formé de trois

regroupements : le radical, le piagétien et celui qui est fondé sur le traitement de l'information (*information processing*). Pour les besoins de cette recherche et aussi pour respecter l'ordre chronologique des idées, il nous semblait pertinent de commencer cette présentation par le constructivisme piagétien.

a) Le constructivisme piagétien

Le constructivisme piagétien fait également partie de la famille du constructivisme moderne. Piaget (1967b) n'envisage pas les connaissances comme une reproduction intégrale; il les considère plutôt comme une construction qui vise l'adaptation de l'homme à son environnement. Plus l'homme s'adapte à son environnement, plus il évolue et mieux sont adaptées ses structures cognitives. Cette idée de l'adaptation sera reprise ultérieurement par von Glaserfeld (1994) par des propos associés à la viabilité des connaissances.

Piaget (1967b; 1970) s'est d'abord intéressé aux phénomènes biologiques avant d'étendre son champ d'expertise à la psychologie. Par la suite, il a voulu comprendre davantage l'origine des connaissances. Le résultat de cette réflexion est exposé dans son ouvrage d'épistémologie génétique :

« Le propre de l'épistémologie génétique est ainsi de chercher à dégager les racines de diverses variétés de connaissance dès leurs formes les plus élémentaires et de suivre leur développement aux niveaux ultérieurs jusqu'à la pensée scientifique inclusivement. [...] La grande leçon que comporte l'étude de la ou des genèses est [...] de montrer qu'il n'existe jamais de commencements absolus » (Piaget, 1970, p. 6-7).

À la suite de nombreuses observations, il établit des « similarités fonctionnelles entre les mécanismes d'adaptation biologique en jeu dans l'évolution des formes vivantes et les processus intervenant dans l'acquisition des connaissances » (Legendre, 2005b, p. 336). Piaget (1967b) développe ainsi l'hypothèse que différentes formes vivantes s'adaptent à leur environnement. Cette idée le mène à ériger son modèle

constructiviste du développement des connaissances. Selon lui, les connaissances se situent non pas dans l'apprenant ou dans l'objet à apprendre, mais plutôt dans l'interaction entre les deux. Il stipule que l'apprenant est l'unique « constructeur » de ses connaissances et, par le fait même, de son développement. Pour stimuler celui-ci, l'apprenant passe par des mécanismes d'échanges avec son milieu en tentant constamment de s'y adapter. En fait, le développement selon le point de vue piagétien s'explique par « l'hypothèse d'une construction progressive de possibilités de structuration logique de plus en plus puissantes » (Perret-Clermont et Nicolet, 2001, p. 9).

Le processus d'adaptation à travers lequel l'apprenant agit est expliqué par Piaget (1967) à l'aide d'emprunts à la terminologie de la biologie. Les termes adaptation, assimilation, accommodation et équilibration servent à rendre compte de la dynamique interactive entre l'apprenant et son environnement, ainsi que des autorégulations qu'il doit faire pour restructurer ses schèmes cognitifs ou, dit plus simplement, pour apprendre.

« [...] l'autorégulation semble bien constituer à la fois l'un des caractères les plus universels de la vie et le mécanisme le plus général qui soit aux réactions organiques et cognitives. [...] la fécondité particulière des interprétations fondées sur l'autorégulation est qu'il s'agit d'un fonctionnement constitutif de structures et non pas de structures toutes faites au sein desquelles il suffirait de chercher celles qui contiendraient d'avance à l'état préformé telle ou telle catégorie de la connaissance » (Piaget, 1970, p. 72).

Cette préoccupation pour le développement cognitif conduit Piaget à se pencher plus précisément sur le développement cognitif des enfants, notamment de ses 3 enfants. Il propose ainsi une perspective structuraliste à travers ses travaux portant sur les stades de développement (niveaux sensori-moteurs, les deux niveaux de la pensée préopératoire, les deux niveaux du stade des opérations concrètes et des opérations formelles). Tout de même, il convient de préciser que malgré l'intérêt que Piaget porte à l'éducation et à la pédagogie, et toute l'influence qu'il eut sur ces deux disciplines, il n'a toutefois pas élaboré de modèle ou de théorie en ce sens. Or, les théories qu'il construisit portent essentiellement sur le développement des connaissances et de la structure

cognitive. Il mise particulièrement sur l'activité intellectuelle de l'apprenant dans l'échafaudage de ses connaissances, lesquelles sont adaptées en fonction de l'évolution des capacités cognitives de l'apprenant. Pour cela, l'apprenant doit être confronté à un environnement stimulant et à « des d'objets d'apprentissage sur lesquels se porter pour évoluer et pour permettre l'accès à d'autres objets. Ces liens entre objets extérieurs et capacités internes [...] procèdent à la construction, forcément personnelle des savoirs » (Cardinet, 1995, p. 18).

b) Constructivisme radical

Le constructivisme radical est proposé par von Glasersfeld, Steffes and Confrey (Prawat, 1996, p. 216). Ces derniers ont été inspirés par Kant, tout comme l'a été Piaget. Le rationalisme prend une place importante au sein de la pensée de ces auteurs. Ainsi, une connaissance valide doit d'abord d'être cohérente pour être valide. De plus, « pour les tenants du constructivisme radical, il n'y a pas qu'une réalité; se développent plutôt autant de constructions qu'il y a d'individus plongés dans ce réel » (Watzlawick, 1978 dans Deaudelin et Lefebvre, 2005, p. 479). Selon une perspective radicale du constructivisme, la réalité de l'un n'est certes pas celle de l'autre, puisque chacun l'interprète à partir de son propre répertoire d'expériences. Selon cette même logique, « un enseignant ne peut jamais savoir au préalable comment un élève va percevoir et concevoir une expérience, parce que les structures conceptuelles auxquelles l'élève assimilera l'expérience sont certainement différentes de celles de l'enseignant » (von Glasersfeld, 1989, p. 370). L'auteur von Glasersfeld réaffirme l'idée selon laquelle la viabilité des connaissances doit supplanter le concept de vérité. Pour lui, les connaissances ne sont pas la représentation de la réalité ou plutôt « la réalité avec un grand R » (von Glasersfeld, 2004, p. 296), car cela signifierait qu'il existe « un monde préexistant à toute expérience » (von Glasersfeld, 2004, p. 296; 1994). En fait, pour les constructivistes radicaux, rien n'est prédéterminé et tout est à construire. Le concept de viabilité de la connaissance s'insère donc dans une logique de cohérence et d'auto-

organisation (Prawat, 1996) que les apprenants tentent de mettre en œuvre au cours du processus d'apprentissage. Celui-ci fonctionne à coup de déséquilibres, d'actions et d'abstractions. C'est à la suite d'un déséquilibre cognitif, résultat d'une expérience perturbatrice de ses schèmes, que l'apprenant tente de trouver un équilibre, voire une solution viable pour résoudre le problème cognitif dans lequel il se trouve.

c) Le constructivisme fondé sur le traitement de l'information

Le traitement de l'information forme la troisième branche du constructivisme moderne. Cette perspective découle du courant informatique. Selon les tenants de ce type de constructivisme, « les structures cognitives élaborées par l'apprenant sont considérées comme valides si elles représentent adéquatement celles du monde environnant. Le processus de construction en est un [...] du cumul et du traitement de données brutes » (Deaudelin et Lefebvre, 2005, p. 480). Cette perspective priorise l'étude du processus intellectuel, des fondements de la connaissance et aussi des stratégies pour apprendre. Elle étudie principalement l'activité du cerveau, par exemple en tentant d'identifier comment l'humain perçoit et traite l'information (connaissances déclaratives et procédurales); comment l'apprenant mémorise (mémoire à court et à long terme) l'information. Cette approche est essentiellement centrée sur le processus individuel de l'apprenant et elle s'appuie sur le fait que les connaissances s'édifient de manière hiérarchique : cela forme une structure cognitive ou une construction mentale qui est corroborée par un processus qui participe également à cette construction. La construction mentale est aussi soutenue par des stratégies cognitives. En tant que personne enseignante, il est possible d'accéder aux structures cognitives des apprenants pour orienter adéquatement les élèves, mais pour cela, elle doit connaître les connaissances préalables des élèves. C'est pourquoi il importe d'encourager les apprenants à verbaliser leurs connaissances antérieures et leurs processus mentaux. Il est aussi possible d'engager les apprenants dans des activités cognitives qui mobilisent leurs stratégies cognitives et métacognitives, afin de résoudre un problème ou une situation.

Pour cela, les apprenants doivent être engagés à chercher et à réfléchir, voire à s'engager dans une activité cognitive ou métacognitive. Cette activité conduit les élèves à clarifier les actions qu'ils entreprennent pour apprendre, mais aussi à avoir un certain regard sur les stratégies cognitives qu'ils utilisent et qui les mènent à résoudre ou non une situation. C'est ce qu'on appelle une activité métacognitive.

Pour résumer les postulats découlant du constructivisme moderne, quatre éléments sont proposés par Deaudelin et Lefebvre (2005) qui, à leur tour, se sont inspirées de Windschitl (2002, dans Deaudelin et Lefebvre, 2005). Il est mentionné par ces auteurs que, par le biais du constructivisme moderne, il est possible d'expliquer comment les apprenants construisent leurs connaissances et comment ils les adaptent à leur environnement. Selon les tenants du constructivisme moderne, « l'apprenant restructure activement ses connaissances d'une façon qui lui est particulière en s'appuyant sur les schèmes qu'il a déjà, sur la formation qu'il reçoit et sur toute autre source pouvant jouer un rôle de médiation dans le processus de compréhension » (Deaudelin et Lefebvre, 2005, p. 481-482). Une attention est portée sur la structuration des concepts chez l'apprenant qui implique nécessairement une connaissance de leurs processus. En terminant, pour les adeptes du constructivisme moderne, un apprentissage valable doit être ancré dans le bagage expérientiel de l'apprenant pour qu'il mette à jour ses connaissances.

« L'apprenant maintient des conceptions "du monde" qui lui semblent intuitivement valables. Ces conceptions sont toutefois souvent à la limite des savoirs d'une discipline donnée (savoirs consensuels); elles ont un faible pouvoir explicatif, elles ne s'appliquent pas à plusieurs situations et présentent peu de cohérence interne » (Deaudelin et Lefebvre, 2005, p. 481-482).

2.1.1.2 Le constructivisme postmoderne

Le constructivisme postmoderne forme le second regroupement relevé par Prawat (1996). Il met au premier plan la dimension sociale dans la construction des connaissances et se penche plus précisément sur « les savoirs qui émergent des

interactions entre les membres d'un groupe » (Deaudelin et Lefebvre, 2005, p. 481), tout en se présentant sous différentes formes. On retrouve, par exemple : a) la théorie socioculturelle élaborée par Vygotsky (1978; 1985), b) l'interactionnisme symbolique de Blumer (1969) et c) le constructivisme social de Gergen (1994; 1995). Pour les besoins de cette recherche, la partie consacrée à la théorie socioculturelle de Vygotsky sera davantage élaborée, alors que les deux autres seront brièvement abordées.

a) La théorie socioculturelle élaborée par Vygotsky

Vygotsky a étudié le développement de l'enfant à partir d'une optique particulière qui est celle de la perspective sociohistorique ou historico-culturelle. Celle-ci se distingue par le rôle que joue le social et par l'interaction qui en découle dans l'élaboration de ses connaissances. Son intérêt pour la construction des connaissances est le résultat de maintes réflexions sur la linguistique, la littérature, la sémiologie, la psychologie, la défectologie et la pédologie. Il s'intéresse tout particulièrement à la « genèse de la culture et, par là même, celle des fonctions psychiques supérieures propres aux humains » (Legendre, 2005b, p. 354). Vygotsky (1933\1998) a développé l'idée selon laquelle les connaissances ne peuvent être désincarnées de leur culture et de leur histoire. L'apprenant parvient à construire ses connaissances parce qu'il est engagé dans une dynamique interactive avec cet environnement culturel et historique. Fortement imprégné par l'idéologie marxiste, Vygotsky considérait l'apprenant comme un être social qui forme et alimente sa pensée à travers l'utilisation d'outils de la culture. Vygotsky en propose plusieurs qui incitent la médiation sémiotique, par exemple, les livres, les œuvres d'art, les représentations symboliques, les iconographies, les schémas, les tableaux, etc., mais, pour Vygotsky (1933\1998) l'outil par excellence demeure le langage. Legendre (2005b) ajoute à cette liste d'autres outils pouvant être utilisés : « les prises de notes, la classification de données, la production de textes, les recours à des ouvrages de référence, l'élaboration de schémas ou de croquis, la conception assistée par ordinateur, etc. » (Legendre, 2005b, p. 365). Selon la logique vygotskienne, « la pensée

ne réside pas seulement dans l'individu mais dans l'"individu-plus", autrement dit dans le système individu-environnement. Ce qui importe donc, ce n'est pas tant le lieu où sont conservées ces différentes ressources que le fait d'y avoir accès » (Legendre, 2005b, p. 365). Vygotsky (1933\1998) situe ainsi la dimension sociale au cœur des processus cognitifs des apprenants. Et qui dit social, dit plus d'un apprenant qui interagit, s'engage dans la tâche et évolue. Selon Ernest (1998), la dimension sociale est composée de plusieurs facteurs relatifs à la linguistique, à la culture, aux interactions interpersonnelles (interactions entre pairs), à l'enseignement et au rôle de l'enseignant. C'est par le biais du processus de médiation que naissent les fonctions psychiques supérieures. Elles se manifestent de deux façons au cours du développement cognitif de l'apprenant : « d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotsky, 1985, p. 111). Ce processus d'intériorisation conditionne l'émergence d'une nouvelle construction dépassant de loin l'imitation de gestes ou de pratiques. Le social agit à titre d'outil de régulation qui, peu à peu, lors de l'intériorisation, se transforme en outil d'autorégulation. Pour que ce processus d'intériorisation devienne conscient, l'apprenant doit avoir développé des métaconnaissances, c'est-à-dire qu'il doit d'abord connaître l'outil en question, être en mesure de le mobiliser adéquatement (quand, comment et pourquoi) en fonction de la situation et du contexte (Legendre, 2005b). Cette idée de conscience et de prise de conscience a été longuement étudiée par Vygotsky; il a d'ailleurs été associé à l'émergence de la psychologie de la conscience et de la prise de conscience (Vergnaud, 2000).

Vygotsky a aussi traité de la dialectique entre le développement et l'apprentissage. Si, pour Piaget, l'apprentissage était le résultat du développement biologique, Vygotsky, pour sa part, considérait le développement comme le résultat de l'apprentissage exigeant la médiation d'un adulte ou d'un pair plus avancé. Barth (2002) explicite davantage cette idée :

« [Les théories vygotskiennes] conçoivent le développement cognitif comme un processus social d'intériorisation de concepts, d'outils d'intellectuels – langage, mode de pensée, "technologies", comme par exemple la lecture, l'écriture –, d'attitudes et de valeurs. Cette intériorisation est rendue possible par l'interaction avec des adultes (ou d'autres membres de notre culture, plus expérimentés) qui les pratiquent avec nous et nous en donnent ainsi une expérience explicite qui nous permet par la suite d'intérioriser. Cette expérience concerne à la fois la "chose" elle-même, la façon de la penser et la façon de la ressentir » (p. 44).

Selon Vygotsky, l'interaction entre l'apprenant et l'adulte permet l'intériorisation à condition qu'elle se situe dans la zone de développement proximal. Cette notion, ainsi que celle portant sur les interactions sociales, sont abordées dans une section ultérieure (Voir la section 2.1.4. *Le socioconstructivisme à travers différents concepts*)

Bref, la perspective vygotskienne porte simultanément son attention sur l'apprenant, qui élabore sa pensée grâce au langage ou au dialogue intérieur qui favorise une régulation des conduites, ainsi que sur le milieu (ou le social) qui tente de soutenir l'apprenant à l'aide du langage et d'autres outils sémiotiques. Cette relation doit être appuyée par une dynamique interactive qui permet à l'apprenant de prendre un recul face à lui-même, à ses actions et à ses réflexions. Le regard objectif que porte l'apprenant sur son agir et sa réflexion est concevable dans la mesure où il est accompagné par une personne (une personne enseignante, un adulte ou un pair) qui le soutient et l'encourage à dépasser ses connaissances et compétences déjà maîtrisées. De plus, cela favorise la prise de conscience de ce qui fait obstacle à l'avancement ou de ce qui le stimule. En résumé, la médiatisation du savoir (ou des outils culturels) qui s'effectue entre l'apprenant et la personne accompagnatrice contribue au développement d'un processus d'autorégulation chez l'élève. Ce processus est étayé par les métaconnaissances que l'apprenant a développées au cours de la dynamique de médiation.

b) L'interactionnisme symbolique de Blumer

Dans un deuxième temps, l'expression "interactionnisme symbolique" a été utilisée pour la première fois par Blumer en 1937. Toutefois, le véritable initiateur de cette approche est George Herbert Mead, professeur de Blumer et d'autres chercheurs à l'école de Chicago. Mead a provoqué une véritable coupure entre les courants psychologiques de son époque; il a voulu se dégager des paradigmes du béhaviorisme et de la psychanalyse qui étaient fréquemment utilisés pour interpréter les phénomènes de la psychologie sociale. L'interactionnisme symbolique met en lumière « la nature symbolique de la vie sociale : les significations sociales doivent être considérées comme "produites par les activités interagissantes des acteurs" » (Blumer, 1969, p. 5, dans Coulon, 1992, p. 14). Dans le cadre de cette approche, le chercheur ou l'observateur ne peut envisager de faire l'étude des significations sociales que s'il participe activement à cette société en tant qu'acteur. De plus, l'interactionnisme symbolique s'intéresse plus précisément à la « la conception que les acteurs se font du monde social » (Coulon, 1992, p. 14). La thèse de Mead souhaite montrer que le sens se construit ou se coconstruit en interrelation avec les autres. Par conséquent, l'interaction symbolique peut se traduire par le fait de communiquer verbalement ou non-verbalement entre les individus; elle établit le sens que les personnes donnent à ce qui les entoure ainsi qu'à leurs propres réflexions. Il faut également souligner que l'approche interactionniste symbolique est la première dans l'histoire de la sociologie à s'intéresser attentivement aux propos des acteurs sociaux. « Le but de l'emploi de ses méthodes est d'élucider les significations que les acteurs eux-mêmes mettent en œuvre pour construire leur monde social » (Coulon, 1992, p. 16). Cette préoccupation pour la construction de sens mène les interactionnistes symboliques à étudier, par exemple :

« la façon dont de petites communautés (en groupe d'élèves ou de chercheurs, par exemple) définissent et interprètent les actions des autres et les consensus qui s'en dégagent, consensus qui constituent en fait leur construction, leur réalité » (Deaudelin et Lefebvre, 2005, p. 481).

c) Le constructivisme social de Gergen

Les tenants du constructivisme social ou les constructionnistes sociaux postulent que la construction du réel se fait en interaction avec d'autres et que la signification attribuée au réel doit être partagée à travers le langage et le récit. « Il est de la responsabilité des membres d'une communauté de définir leur réalité à travers le discours » (Deaudelin et Lefebvre, 2005, p. 482). Suivant cette logique, la construction du réel est constamment remise en question et doit être négociée régulièrement. Gergen (1994; 1995) est l'un des principaux représentants du constructionnisme social. La plupart de ses travaux portent sur la psychologie sociale. Plusieurs formes de thérapie sont nées des travaux qu'il a réalisés. On retrouve, entre autres, la thérapie collaborative (*collaborative therapy*).

Cette approche a des incidences sur les pratiques éducatives, notamment, sur le rôle de l'enseignant qui ne se présente plus comme l'unique détenteur de la raison et du savoir, mais plutôt il accompagne ses élèves à construire des connaissances viables et des compétences. Il encourage les apprenants à reconnaître différentes avenues qui s'offrent à eux. Il accorde une grande importance à l'autonomie et à la responsabilisation de l'élève.

Les constructivismes modernes sont synthétisés au moyen de quelques éléments. Ces derniers sont relevés dans Deaudelin et Lefebvre (2005) et ont été fortement inspirés des travaux de Windschitl (2002). Premièrement, il est précisé que les adeptes du constructivisme postmoderne considèrent la culture d'une société comme étant celle qui construit véritablement le savoir; le savoir est donc le « produit d'une culture donnée » (Deaudelin et Lefebvre, 2005, p. 482). Deuxièmement, dans le constructivisme postmoderne, il est stipulé que les influences culturelles interviennent à petite et grande échelle sur le savoir (micro et macro), qui au contact de "communautés de pratiques" se développe et se transforme (Deaudelin et Lefebvre, 2005). Troisièmement, il est

mentionné que le contexte social de construction des savoirs prend une place des plus centrales au sein des recherches issues d'une perspective constructiviste postmoderne. Quatrièmement, le concept de zone de développement proximal, initialement développé par Vygotsky, semble être au centre d'une perspective constructiviste postmoderne. Ce concept permet de reconnaître la zone d'intervention à partir de laquelle le médiateur peut favoriser l'apprentissage de l'apprenant, voire l'amener au-delà de ce qu'il arrive à faire seul. Enfin, les tenants du constructivisme postmoderne reconnaissent le groupe social comme celui qui agit et qui exerce une influence sur l'apprenant. C'est au moyen « d'actions de médiation » (Deaudelin et Lefebvre, 2005, p. 482) que l'apprenant parvient à se centrer sur son processus et à l'intérioriser.

2.1.1.3 Le constructivisme fondé sur l'interaction sociale

Le constructivisme fondé sur l'interaction sociale porte le nom de néoconstructivisme⁹, « c'est-à-dire un constructivisme qui dépasse le sujet individuel en reconnaissant la part des interactions sociales au sein de la classe, sans pour autant considérer pleinement l'influence de la société sur la production des savoirs (par exemple par la communauté scientifique) » (Deaudelin et Lefebvre, 2005, p. 482). Dans la suite des travaux de Piaget (1967a), Doise et Mugny (1997) et Perret-Clermont (1980) ont centré leur intérêt de recherche sur l'apport des interactions sociales, plus précisément de l'interaction entre pairs, sur le développement cognitif. Le conflit sociocognitif interpelle également ces chercheurs qui tentent de reconnaître l'influence de l'environnement social sur l'apprenant. Ce constructivisme fondé sur l'interaction sociale se place entre le constructivisme individuel et le constructivisme culturel. Selon les constructivistes valorisant l'interaction sociale, la construction individuelle précède celle qui relève du groupe. Toutefois, ils accordent un rôle primordial aux interactions entre les individus dans la construction de leurs connaissances.

⁹ L'expression « néoconstructivisme » est utilisée par Barth (2002).

D'autres chercheurs s'inscrivent aussi dans la foulée de cette perspective. On peut mentionner Jonnaert et Vander Borgh (1999), qui présentent un modèle socioconstructiviste et interactif (SCI) de construction des connaissances. Par ailleurs, plusieurs travaux de Lafortune (1998; 2004), Lafortune et Deaudelin (2001) et Lafortune et Fennema (2003) sont issus d'une approche constructiviste où l'interaction sociale joue un rôle central dans le développement des compétences, tant du côté des élèves que du côté du personnel scolaire. Par exemple Lafortune et Deaudelin (2001) ont développé le concept d'accompagnement socioconstructiviste dans l'intention de montrer la pertinence de placer les acteurs du milieu scolaire en situation d'interagir pour mieux comprendre les concepts clés du renouveau pédagogique et pour réfléchir sur les pratiques qui en découlent.

En somme, la partie consacrée à la synthèse réalisée par Prawat (1996) a permis de faire la lumière sur les différences entre chacune des lignées constructivistes. On remarque l'étendue et la complexité de cette perspective de par les nombreuses imbrications des différentes lignées.

Certes, d'autres chercheurs associés aux différentes lignées œuvrent dans le domaine et contribuent grandement à la recherche en éducation, mais comme il s'agit d'une vaste perspective, les auteurs mentionnés ont été priorisés pour circonscrire le constructivisme en éducation.

2.1.2 Les autres regards sur le constructivisme

Outre ces visions du constructivisme, Perkins (1999) et Phillips (1995) ont tenu à présenter le constructivisme d'une autre manière. Pour sa part, Perkins (1999) met en opposition deux types de partisans : les WIG (*without the-information-given*) et les BIG (*Beyond-the-information-given*). Le premier groupe maintient une conception plutôt

radicale du constructivisme; pour qu'un apprentissage soit bien ancré, les élèves doivent parvenir à construire leurs connaissances avec un soutien restreint. Ceci veut dire que pour être conforme à la perspective des WIG, la personne enseignante ne doit pas fournir l'information (par exemple un concept clé) au début de la situation de résolution de problèmes; elle doit favoriser la mobilisation des ressources des élèves, plutôt que de tout lui enseigner au début; les élèves doivent s'appropriier les concepts, voire les redécouvrir pour que ces apprentissages soient vraiment significatifs. Le deuxième groupe (BIG) est plutôt modéré, puisqu'il soutient que les élèves peuvent tout autant apprendre même si l'information est connue, mais à condition de montrer qu'ils sont activement engagés dans la situation et qu'ils usent de créativité dans l'utilisation de cette information.

Quels que soient les différents points de vue chez les WIG et les BIG, les deux s'entendent pour dire que les connaissances sont construites et que les élèves sont au cœur de cette construction. Ils divergent plutôt sur la manière d'encourager les élèves à mobiliser leurs ressources pour parvenir à construire des connaissances pertinentes. Les WIG prônent une intervention plutôt restreintes et les BIG ne voient pas de problème à ce que l'enseignant intervienne auprès des élèves. La nuance est alors perçue dans le rôle que doit jouer l'enseignant.

À son tour, Phillips (1995) utilise les expressions « le bon, la brute et le truand », pour dénoncer la tendance sectaire qu'incarnent certaines positions constructivistes. En qualifiant le constructivisme de « bon », il fait référence à l'importance qu'accordent plusieurs tenants du constructivisme à la participation active de l'apprenant dans son processus d'apprentissage et à la dimension sociale de celui-ci. Ce qu'il qualifie de « brute » ou de « brutal » au sein du constructivisme, c'est l'idée selon laquelle l'apprenant est le seul et unique « constructeur » de ses connaissances. Il semble alors impossible d'enseigner toute connaissance dite objective, puisque l'apprenant se l'approprie en fonction de son bagage d'expériences et de connaissances, assurant ainsi

la viabilité ou la non-viabilité des connaissances. L'évaluation de celles-ci apparaît difficile à réaliser selon des constructivistes radicaux. De plus, certaines formes d'épistémologies constructivistes considèrent que seules sont viables les connaissances qui résultent d'un processus sociopolitique ou d'un consensus. Là où cette façon de penser achoppe, c'est lorsque les connaissances construites sont très peu ou pas du tout confrontées au jugement extérieur – par exemple celui des pairs. Quant au « truand », Phillips (1995) fait référence à toutes les idées visant un quelconque endoctrinement.

En résumé, l'idée du constructivisme en éducation et, plus directement, les pratiques qui en émergent ont considérablement évolué grâce au travail de chacun des groupes (Perkins, 1999) ou de chacune des lignées constructivistes (Prawat, 1996). Ils font la démonstration que la perspective constructiviste est complexe et même éclectique; qui plus est, elle n'est pas simpliste et mérite d'être étudiée et comprise, avant d'envisager de mettre en œuvre une pratique pédagogique inspirée d'une perspective socioconstructiviste. Dans cette recherche, nous considérons que le constructivisme englobe le socioconstructivisme, c'est-à-dire qu'il constitue les éléments fondateurs du constructivisme basé sur l'action individuelle et les éléments de l'interaction sociale. Toutefois, dégager ce qui relève du socioconstructivisme dans le constructivisme est une tâche complexe, puisque ces deux concepts sont enchevêtrés. Nous clarifions ici ce qui nous apparaît plus spécifique au socioconstructivisme.

2.1.3 Le socioconstructivisme à travers différents concepts

Pour comprendre la perspective socioconstructiviste, il importe de présenter certains concepts servant à l'explicitier. Dans cette section, les concepts d'interaction sociale, de zone proximale de développement et de conflit sociocognitif sont traités.

Il faut d'abord souligner que la composante sociale ajoutée au constructivisme n'aurait pu se révéler aussi déterminante si Vygotsky n'avait su démontrer le rôle

fondamental d'autrui dans le développement cognitif de l'enfant. Le social est incarné par une autre personne (autrui) et celle-ci interagit avec l'enfant. Ainsi, l'exposé du rôle de l'interaction sociale prend tout son sens dans ce travail. À la lecture des travaux de Vygotsky, on découvre une notion fondamentale : la zone proximale de développement ou zone de développement prochain. Pour accéder à cette zone, une interaction entre l'enfant et autrui (un autre enfant ou un adulte) est nécessaire. Au cœur de cette interaction se développent des processus cognitifs servant à faire évoluer les enfants. Giordan (1998) mentionne l'idée de progrès cognitif qui s'effectue par l'intermédiaire d'« interactions sociales où les élèves doivent coordonner leurs actions ou leurs points de vue [qui] conduisent [...] à des progrès cognitifs » (p. 133). Pour compléter, « le progrès cognitif correspond [...] à la coordination de différentes centrations dans une structure cognitive unifiée » (Buchs, 2002, p. 61).

Dans le jeu de cette interaction sociale émergent aussi des conflits sociocognitifs. Ils peuvent engendrer une « élaboration cognitive » (Germain, 2004, p. 115) qui est le produit d'un travail de médiation (Barth, 2002; Vygotsky, 1985) réalisé par un adulte ou un pair intervenant spécifiquement dans la zone proximale de développement favorisée par la mise en oeuvre de processus cognitifs, desquels découle le conflit sociocognitif (Mugny, 1985; Perret-Clermont 1980). L'interaction sociale donne accès à la zone proximale de développement et favorise l'émergence de conflits sociocognitifs.

Les parties ci-après présentent les définitions de l'interaction sociale, de zone proximale de développement et de conflit sociocognitif.

2.1.3.1 L'interaction sociale

Le concept d'interaction sociale est d'abord présenté à l'aide de quelques propositions de définitions. Ensuite, il est question de l'apport de ce concept en éducation et de diverses formes de l'interaction sociale. En terminant, certaines

conditions sont soumises pour mettre en œuvre l'interaction sociale et quelques niveaux de l'interaction sociale.

a) Définitions

Une interaction peut s'observer à travers les réactions d'objets physiques, comme celles qui ont lieu entre deux aimants lorsqu'ils sont mis en présence l'un de l'autre. Une interaction peut également être le résultat découlant de comportements humains émergeant d'une discussion entre les membres d'un groupe (Danvers, 2003). De manière plus spécifique, l'interaction sociale est définie comme étant un « phénomène complexe où interagissent plusieurs dimensions : cognitives, sociales et culturelles, dans un cadre spatio-temporel historiquement et culturellement situé, marqué par des règles et par des valeurs » (Danvers, 2003, p. 334). Bronckart (1985) choisit l'expression « zone de coopération dans laquelle se déroule l'activité spécifique à laquelle s'articule la réalité langagière » (p. 33) pour désigner l'interaction sociale. L'interaction sociale est qualifiée de concept global visant « [...] différents types d'institutions et appareils idéologiques de la société, mais d'autres zones d'exercice des pratiques quotidiennes » (p. 33). Du point de vue de la psychologie sociale, l'interaction sociale est représentée en termes de « relations interpersonnelles entre deux individus au moins, par lesquelles les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre » (Chemama, 1997, dans Danvers, 2003, p. 334). Au cœur de ces différentes définitions, on retrouve les notions d'interrelation et d'interdépendance qui agissent à titre de dénominateurs communs. Lorsque ces deux dynamiques entrent en action, elles donnent lieu à une organisation de comportements (Horman, 2005) et ouvrent la voie à leur transformation. Elles facilitent également l'ouverture à l'apprentissage, que « Bruner voit l'apprentissage comme une transaction, un échange entre l'apprenant et un membre de sa culture plus expérimenté que lui » (Barth, 2002, p. 37).

b) Apport du concept d'interaction sociale en éducation

L'apport du concept d'interaction sociale dans le développement intellectuel des élèves a été souligné par plusieurs auteurs (Doise et Mugny, 1997; Giordan, 1998; Mugny, 1985; Palincsar, 1998; Perret-Clermont 1980; Piaget, 1967a; Vygotsky, 1985; Zittoun, 1997). L'interaction sociale fait place à une autre dynamique de type sujet-autrui-objet dépassant la dynamique sujet-objet que priorisent les tenants du constructivisme (Germain, 2004). Vygotsky a reconnu que les capacités « apparaissent d'abord en situation interindividuelle avant d'être intériorisées » (Rémigny, 2005, p. 253). Pour illustrer sa théorie, il a développé le concept de zone proximale de développement permettant ainsi de montrer l'apport d'autrui dans l'optimisation des capacités de l'enfant.

Même si Piaget n'a pas mené de recherche portant sur l'incidence particulière de l'interaction sociale sur l'apprentissage et le développement (Legendre, 2004), il accorde, à l'instar de Vygotsky, un rôle non négligeable à l'interaction sociale dans le développement intellectuel de l'enfant. Par exemple il relève l'importance de l'interaction sociale dans la construction de la logique chez l'enfant (Piaget, 1967a). À ce sujet, Kamii (1990) précise que « l'obligation de ne pas se contredire soi-même, de raisonner logiquement, d'énoncer des choses vraies et de se servir des mots dans le sens où ils sont communément (culturellement) compris naît de l'interaction sociale » (p. 55).

Les interactions sociales interviennent directement dans le développement intellectuel de l'enfant, car ce dernier est en interrelation tant avec les objets qu'avec les personnes qui l'entourent. Ces relations suscitent de nombreuses adaptations cognitives, lesquelles conduisent à des constructions plus ou moins viables. Pour contrer la construction d'idées non-viables, Piaget insiste sur l'importance de travailler en commun, de coopérer, afin d'échanger, de confronter les idées et de se critiquer de manière à faire avancer le débat (Legendre, 2004). Ces actions pédagogiques sont

conduites avec l'intention de créer un déséquilibre cognitif chez les élèves, lequel force la déstructuration des schèmes de la structure cognitive : lorsque bien manoeuvrée, elle permet une rééquilibration majorante (Piaget, 1975).

Doise et Mugny (1975, 1979) ont, pour leur part, mené plusieurs expériences auprès d'enfants, afin d'étudier l'apport de l'interaction sociale sur leur développement cognitif. L'intention première de ces expériences était d'observer le progrès cognitif d'enfants engagés dans un jeu de coopération à partir de quatre situations différentes. Les chercheurs ont dégagé quatre résultantes importantes de leurs expériences. En premier lieu, il a été reconnu que « le travail de groupe génère des coordinations que les individus ne se montrent capables de réaliser que plus tardivement » (Doise et Mugny, 1997, p. 72). Il est toutefois précisé que le travail individuel apparaît aussi important à une autre étape du processus et que le travail de groupe semble des plus favorables au moment d'élaborer un contenu ou une notion. En deuxième lieu, le travail de groupe entraîne une coordination d'actions qui est rendue possible grâce à l'intériorisation des actions collectives. Par le biais du travail de groupe « les enfants ne produisent pas seulement des organisations cognitives plus élaborées que celles dont ils étaient capables avant cette interaction, mais ils deviennent, après cette interaction, capables de reprendre tout seuls ces coordinations » (Doise et Mugny, 1997, p. 41). En troisième lieu, les chercheurs ont constaté l'importance du travail de groupe pour que les enfants coordonnent leurs actions dans le jeu coopératif, ce qui ne peut se faire au cours du travail individuel. Toutefois, pour qu'il y ait une coordination engendrant des progrès cognitifs, les auteurs insistent sur l'importance de prendre en considération les préalables des enfants. En dernier lieu, il est question du processus d'autonomisation qui surgit grâce à « une interdépendance sociale initiale : [c'est-à-dire que] l'élaboration sociale antérieure va permettre à l'enfant de compléter, de par sa propre activité, le développement de ses coordinations » (Doise et Mugny, 1997, p. 72).

Ces apports viennent confirmer l'hypothèse principale que Doise et Mugny (1997)

défendent : « la coordination interindividuelle précède la coordination intra-individuelle, et [...] elle la provoque » (p. 55). On peut également lier cette hypothèse à celle que Vygotsky a formulée antérieurement aux expériences de Doise et Mugny : « Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (p. 273). On reconnaît ainsi le rôle central de l'interaction sociale dans le développement cognitif de l'enfant.

c) Différentes formes de l'interaction dans un contexte éducatif

Dans un contexte éducatif, l'interaction sociale se présente sous différentes formes. Doise et Mugny (1997) en mentionnent deux qu'ils ont tirées des travaux de Piaget : 1) l'interaction contrainte, qui se manifeste lorsqu'un rapport d'autorité est engagé dans la situation, et 2) l'interaction de coopération, « qui n'implique ni autorité, ni prestige » (p. 47). Les auteurs résument la pensée de Piaget en précisant l'importance de « partir d'une contrainte sociale pour aboutir à un équilibre dans la coopération entre partenaires égaux, telle était l'idée maîtresse de Piaget » (Doise et Mugny, 1997, p. 47).

En revanche, il existe trois formes de l'interaction pour Jonnaert et Vander Borgh (1999) : « les interactions entre les élèves, les interactions entre les élèves et l'enseignant et les interactions entre savoir et connaissances » (p. 343). On remarque que cette dernière forme d'interaction est différente des deux premières, car elle présente une dynamique de type interactif, alors que la dimension sociale du constructivisme agit sur les deux formes précédentes. Jonnaert et Vander Borgh (1999) distinguent la composante sociale de celle qui est relative à l'interaction, liée à la dynamique entre le savoir et les connaissances des élèves.

À leur tour, Joshua et Dupin (2004) proposent trois formes d'interaction sociale qu'ils ont observées lors d'une expérience avec des élèves : 1) les élèves qui débattent ensemble sans l'intervention de l'enseignant; 2) les élèves débattent entre eux, mais

l'enseignant intervient afin de faire progresser le débat; 3) la classe débat avec l'enseignant, il ne s'agit plus d'un débat entre les élèves. Allal (1988) y va aussi de sa typologie en précisant trois formes d'interaction. La première est celle de l'apprenant qui interagit avec l'enseignant. La deuxième est représentée par l'apprenant qui est en interaction avec du matériel didactique. La troisième est incarnée par l'interaction entre les élèves d'une même classe. Allal (1988) propose un élément différent du modèle de Joshua et Duppin (2004) : il s'agit de l'interaction entre l'élève et le matériel didactique.

d) Conditions pour susciter une interaction sociale

Plusieurs auteurs soulignent l'importance de respecter quelques conditions pour établir une interaction sociale favorisant l'apprentissage. Doise et Mugny (1997) insistent d'abord sur l'importance de mettre en œuvre une complète coopération entre les élèves pour favoriser le déploiement d'habiletés de collaboration. C'est en tant que médiateur ou personne enseignante, qu'il est possible de modifier positivement ou négativement le développement de la collaboration. Par exemple, on peut altérer négativement « le fonctionnement et la structure du groupe [...] [par] l'imposition d'une structure hiérarchique réduit l'échange interindividuel et rend le produit de l'interaction plus dépendant des capacités individuelles des partenaires » (p. 72). Il est également possible d'altérer positivement en encourageant les élèves à échanger, à développer leur argumentation entre eux, afin qu'il y ait un progrès cognitif. Le rôle du médiateur apparaît primordial dans la gestion des interactions, mais pour que celles-ci soient efficaces sur le plan du développement, il doit respecter la dynamique du groupe qui s'est installée au départ.

Une autre condition qui mérite d'être prise en considération, selon Doise et Mugny (1997), concerne le fondement même de la théorie du développement sociocognitif : il s'agit du respect des préalables des enfants. Les auteurs expliquent à ce sujet que :

« Cela revient au traditionnel "On n'apprend pas n'importe quoi à n'importe qui n'importe quand ". On avancera ici l'hypothèse que ces [préalables] eux-mêmes sont fondés sur des interactions sociales préalables » (p. 208).

Dans le même esprit, Zittoun (1997) présente deux conditions de l'interaction sociale qu'on pourrait comparer à celles qui ont été proposées par Doise et Mugny (1997) :

« d'une part, l'enfant doit être, d'un point de vue développemental, "prêt" à acquérir certaines compétences; d'autre part, il doit y avoir une gestion de la diversité des points de vue non pas relationnelle ou affective, mais bien cognitive – un conflit socio-cognitif » (Zittoun, 1997, p. 27).

Selon Carugati et Mugny (1991), ces pré-requis sont d'ordre cognitif : l'enfant doit disposer de connaissances élémentaires, et d'ordre social : il doit avoir des habiletés à communiquer et décoder et interpréter les messages.

Jonnaert et Vander Borgh (1999) dégagent six autres conditions :

« (1) Ces interactions s'inscrivent dans l'*espace de dialogue* créé entre l'enseignant, les élèves et l'objet de savoir; (2) ces interactions se vivent dans le respect de la *coutume de la classe*; (3) ces interactions se construisent dans la perspective donnée par les *zones proximales de développement*; (4) au cours de ces interactions, l'enseignant porte un *regard positif* sur les connaissances de ses élèves; (5) au cours de ces interactions, l'enseignant *lève les ambiguïtés* dues à l'habillage de l'objet de l'apprentissage et sa présentation en situation; (6) au cours de ces interactions, l'enseignant évite d'occuper une place prégnante et accorde une grande *importance aux interactions entre pairs* » (p. 346).

Parmi les conditions énoncées par Jonnaert et Vander Borgh (1999), il est fait mention du « respect de la perspective donnée par les *zones proximales de développement* ». Cette notion de ZPD¹⁰ rejoint la condition de Doise et Mugny (1997) relative au respect des préalables de l'enfant. Elle va également dans la même direction que la première condition de Zittoun (1997), qui insiste sur l'idée de la maturité du développement, puisque pour intervenir directement à l'intérieur de ces zones proximales de développement, on doit tenir compte du niveau actuel de développement de l'enfant et ensuite déterminer son niveau potentiel (Vygotsky, 1985). Il est possible de dégager un second lien entre les conditions énoncées par Doise et Mugny (1997), Jonnaert et Vander Borgh (1999) et Zittoun (1997) :

¹⁰ La notion de ZPD ou zone proximale de développement sera approfondie dans la partie suivante.

c'est la préoccupation qu'ils ont pour l'intervention du médiateur dans la conduite des interactions. On reconnaît, tant chez les uns que chez les autres, que l'interaction sociale n'est pas un moteur de progression cognitive seulement; elle doit être encouragée, provoquée et orientée dans un contexte de respect de la dynamique de classe.

e) Niveaux d'interaction

Sternberg et William (2002, dans Vienneau, 2005) ont dégagé sept niveaux d'interaction auxquels les enseignants ont recours lorsqu'ils répondent aux élèves. Ces niveaux suscitent, de peu à beaucoup, la réflexion et la construction de connaissances chez les élèves; il s'agit d'une gradation des interactions passant d'un pôle d'enseignement directif (niveau 1) à un enseignement centré sur l'apprentissage et l'autonomie des élèves (niveau 7). Ce dernier niveau présente une situation d'interaction où l'enseignant encourage les élèves à exploiter les ressources disponibles pour valider leurs réponses. Il travaille avec les élèves et non pas à leur place dans la recherche de réponses. En résumé, l'enseignant interagit avec les élèves afin de susciter le développement de compétences et la construction de connaissances. Par conséquent, il assume un rôle de guide ou de médiateur qui s'inscrit dans le modèle socioconstructiviste, tel que proposé par Jonnaert et Vander Borgh (1999).

On retrouve également dans Lafortune (2004a) et Lafortune et Fennema (2003) des échelles qui permettent d'observer l'évolution des croyances et des pratiques d'enseignants menant à une perspective socioconstructiviste. Les échelles utilisées (pour les pratiques et les croyances) permettent, en quelque sorte, d'identifier les types d'interaction priorisés par les enseignants. Le niveau 1 établit le profil d'un enseignant centré sur son intervention, plutôt que sur les stratégies d'apprentissage des élèves; l'enseignant se situe dans un rôle de transmetteur de connaissances plutôt que dans celui de guide. Entre le niveau 1 à 4, on conçoit la progression des croyances et pratiques pour parvenir à l'adoption d'une perspective socioconstructiviste. Le profil de l'enseignant de niveau 4 axe son intervention sur le développement autonome des élèves dans la construction de leurs connaissances. Il

met en œuvre une pratique favorisant les interactions sociales, il profite des conflits sociocognitifs pour repousser les limites des élèves et il encourage l'expression et la découverte de stratégies d'apprentissage. Il réussit ainsi à intervenir sur les dimensions cognitive et métacognitive de l'apprentissage.

En reconnaissant les conditions et les niveaux de l'interaction, il a été possible de montrer l'importance de la dimension sociale dans la construction des connaissances des élèves, et plus encore, de présenter un modèle de pratique de l'interaction qui soit inspiré par perspective socioconstructiviste (Jonnaert et Vander Borcht, 1999; Lafortune, 2004a; Lafortune et Fennema, 2003).

Globalement, l'interaction sociale en classe se traduit par les actions d'échanger, de débattre et de confronter les idées, ce qui signifie qu'une relation est investie entre deux ou plusieurs personnes et qu'elle sert au développement cognitif des élèves. Ces interactions prennent différentes formes; elles doivent suivre certaines conditions pour accroître le développement de compétences. Il est important d'insister sur le rôle du médiateur dans la structuration de situations où l'interaction permet l'émergence de conflits sociocognitifs chez les élèves. Le médiateur doit toutefois exploiter habilement ces conflits, de manière à ce que les élèves fassent des prises de conscience et construisent des connaissances viables (Jonnaert, 2002; von Glasersfeld, 2004) à propos de la situation. Jonnaert et Vander Borcht (1999) soulignent la nécessité de construire l'interaction dans « la perspective donnée par les zones proximales de développement » (p. 346). Qu'ont-ils voulu dire précisément ? C'est ce concept que nous avons l'intention de clarifier dans la prochaine partie consacrée à la zone proximale de développement en nous appuyant sur Vygotsky (1933/1998; 1978; 1985), Brossard (2005), Ivic (1994), Jonnaert et Vander Borcht (1999).

2.1.3.2 La zone proximale de développement

Dans la partie relative au constructivisme, il a été question de Vygotsky et de sa

contribution en éducation. L'apport de l'interaction sociale au développement cognitif a également été explicité. De ce fait, le rôle de la médiation sociale est davantage exposé dans cette partie, puisque l'intention est de montrer comment le médiateur accompagne les élèves dans l'optimisation de leur développement, lorsqu'ils sont engagés dans des situations d'interaction. Pour cela, il importe de préciser le concept de zone proximale de développement, développé à l'origine par Vygotsky (1933/1998) et repris par la suite par d'autres chercheurs (Allal, 1993; Barth, 2002; Brossard, 2005; Ivic, 1994; Jonnaert et Vander Borgh, 1999).

Vygotsky est l'initiateur du concept de zone proximale de développement¹¹ élaboré au moyen de sa théorie du développement des fonctions psychiques supérieures qu'il décrit ainsi :

« Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotsky, 1985, p. 111).

À partir de cette théorie, nous comprenons que l'apprenant construit de nouvelles connaissances une fois qu'il a été confronté à un regard extérieur, soit celui du médiateur, soit celui d'autres élèves. Un processus similaire est engendré lorsque le sujet est confronté à son environnement. Quant à la notion de zone proximale de développement, elle « représente en quelque sorte une région sensible dynamique dans laquelle pourra s'effectuer le passage de l'interpsychique vers l'intrapsychique » (Legendre, 2005b, p. 361) ou le passage d'une activité sociale à une autre plutôt individuelle. Il s'agit d'un « un processus interpersonnel [qui] se transforme en un

¹¹ Plusieurs traductions sont données au concept russe « zone proximale de développement ». Par exemple en russe, il signifie zone de développement proche; 2) En anglais : zone of proximal development; 3) en italien : zone de développement potentiel et aire de développement potentiel (Vygotsky, 1985, p. 116) et 4) en français : zones prochaines de développement (Brossard, 2005).

processus intrapersonnel » (Doise et Mugny, 1981). Quant à la définition de ZPD (Vygotsky, 1985¹²), elle se présente comme étant « la différence entre le niveau de résolution de problème sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul » (p. 108). Selon lui, c'est « grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, [que] l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome (Vygotsky, 1985, p. 108). Il précise ainsi que le dépassement du « niveau de résolution de problème » est accessible à condition que l'apprenant soit en interaction avec une ou plusieurs personnes (par exemple le médiateur (enseignant ou adulte) ou d'autres élèves (plus avancés ou de même niveau) et que l'intervention soit dans la zone ciblée (la ZPD).

De plus, le pédagogue doit prendre en considération deux niveaux de développement pour accéder à cette ZPD. Premièrement, il s'agit d'identifier le niveau donné de développement de l'apprenant : le « degré de développement atteint par les fonctions psychiques de l'enfant » (Vygotsky, 1985, p. 106). Deuxièmement, Vygotsky insiste pour que le pédagogue précise le niveau de développement possible de l'enfant. La ZPD se situe précisément entre ces deux niveaux. Par conséquent, toute situation que développe le pédagogue doit nécessairement favoriser l'interaction sociale, pour que les enfants verbalisent à propos de leurs processus cognitifs, et ainsi accèdent à leur ZPD.

En intervenant de la sorte, il est possible d'amener l'élève au-delà de ce qu'il parvient à faire seul. « La ZPD nous aide ainsi à connaître les pas futurs de l'enfant et la dynamique de son développement, en prenant en considération non seulement les résultats déjà obtenus, mais aussi ceux en voie de développement » (Vygotsky, 1985, p. 109).

¹² Le texte original dans lequel apparaît l'explication de la ZPD a été publié en 1935 dans sa version russe. C'est en 1985, dans l'ouvrage de Schneuwly et Bronckart, que le texte est publié en français. Dans l'ouvrage de J.S. Bruner (1998), on retrouve le concept d'étayage qui est intimement lié à celui de zone proximale de développement.

D'autres auteurs ont proposé une définition de la ZPD (Brossard, 2005, Ivic, 1994; Jonnaert et Vander Borgh, 1999), mais on remarque une fidélité particulière envers la définition d'origine. Il est tout de même pertinent de présenter celle d'Ivic (1994) et de Brossard (2005).

Pour sa part, Ivic (1994) comprend la notion de zone proximale de développement comme étant :

« la différence (exprimée en unités de temps) entre les performances de l'enfant laissé à lui-même et les performances du même enfant quand il travaille en collaboration et avec l'assistance de l'adulte » (Ivic, 1994, p. 805).

À la différence de Vygotsky, Ivic (1994) utilise l'expression « performance » plutôt que « niveau de résolution de problèmes ».

Il faut souligner que Brossard (2005) utilise l'expression « zone de développement prochain », alors que dans les écrits de langues anglaise et américaine, les auteurs préfèrent l'expression « zone proximale de développement ». Il propose la définition suivante :

« La notion de "zone de développement prochain" est définie comme étant l'espace se trouvant entre un niveau inférieur – celui des problèmes que l'enfant résout seul – et un niveau supérieur – celui des problèmes qu'il résout avec l'aide de l'adulte » (Brossard, 2005, p. 104).

Tel que mentionné précédemment, les définitions d'Ivic (1994) et de Brossard (2005) sont très semblables à celle que proposait Vygotsky en 1933. Nous pouvons alors conclure que cette notion de ZPD est encore pertinente : son originalité est perçue dans la relation qui s'établit entre le médiateur et l'apprenant. Elle n'est plus strictement orientée sur un contenu à enseigner, mais favorise, au contraire, de riches interactions entre le médiateur et l'apprenant, qui permettent un dépassement cognitif, au cours du processus. Cette relation s'établit grâce aux nombreuses situations que le médiateur met en œuvre pour atteindre la ZPD. Voici quelques moyens qui lui faciliteront la tâche. Ivic

(1994) en présente cinq : 1) « [des] démonstrations de méthodes devant être imitées, 2) [des] exemples donnés à l'enfant, 3) [des] questions faisant appel à la réflexion intellectuelle, 4) [un] contrôle des connaissances de la part de l'adulte, mais aussi, et en tout premier lieu, 5) [une] collaboration dans des activités partagées comme facteur constructif du développement » (p. 805). Inhelder, Sinclair et Bovet (1974) mentionnent à leur tour deux moyens pour favoriser la construction de connaissances de degré supérieur. Le premier est semblable au moyen relatif aux questions de type réflexif que propose Ivic (1994); il s'agit de « questions de type socratique ». Le deuxième moyen est associé à « la présentation d'un point de vue conflictuel » (Kamii, 1990, p. 61).

En ce qui a trait à l'accompagnement socioconstructiviste (Lafortune et Deaudelin, 2001), tel que présenté dans le cadre du Projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF¹³), on peut également recourir à certains moyens qui permettent d'accéder à la ZPD. Il s'agit du questionnement, du moment de réflexion, de l'autoévaluation, de l'interaction, de la rétroaction réflexive-interactive, de la métacognition et de la régulation. Tous ces moyens contribuent à faire progresser la réflexion du personnel scolaire dans l'appropriation du PFEQ, et surtout qu'il le mette en œuvre dans leur classe.

Ces moyens ont un dénominateur commun qui consiste à mettre en place une interaction sociale. Cela signifie que le questionnement de type métacognitif exige un interlocuteur, en l'occurrence un médiateur, qui ait donné ou se soit donné en exemple pour que l'apprenant atteigne un bon degré de réflexion et puisse progresser. Ainsi, formuler et énoncer des questions de type métacognitif peut aider les élèves à en formuler à leur tour. Il en va de même pour la collaboration qui nécessite la présence de plusieurs personnes, pour qu'elle soit effective.

¹³ Le PARF : Projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), dirigé par Louise Lafortune de 2002 à 2008.

En somme, le concept de ZPD aide à saisir le processus de développement de connaissances des élèves, c'est-à-dire le passage d'un niveau de connaissance à un autre, lorsqu'ils sont placés en situation de collaboration (Jonnaert et Vander Borgh, 1999). De leur avis, la relation didactique est grandement optimisée lorsque le médiateur prend en compte la zone proximale de développement. En agissant ainsi, il considère la dimension sociale de l'apprentissage et place véritablement l'apprenant en situation d'interagir avec le médiateur. à propos d'un savoir en construction et des connaissances qui en découlent. « [La relation didactique] ne peut [donc] plus se justifier par elle-même et pour elle-même, simplement parce qu'il y a des "matières scolaires" à enseigner et des enseignants qui les enseignent » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p. 185).

2.1.3.3 Le conflit sociocognitif

Cette section vise à expliquer le conflit sociocognitif, à fournir quelques définitions, à préciser la pertinence de recourir au conflit sociocognitif pour favoriser l'apprentissage chez l'apprenant et à présenter quelques situations qui suscitent le conflit sociocognitif.

a) Explications du conflit sociocognitif

La notion de conflit sociocognitif découle principalement des travaux de Piaget. Plus précisément, le conflit sociocognitif s'appuie sur les notions de décentration cognitive, de déséquilibre et de restructuration qu'on retrouve au cœur de la genèse du développement cognitif de Piaget (Zittoun, 1997). Par la suite, Inhelder (1966), proche collaboratrice de Piaget, approfondit la théorie du conflit cognitif, en insistant sur le débat d'idées comme moyen de faire évoluer la structure cognitive des apprenants (Giordan, 1998).

Depuis quelques années, des chercheurs de l'école de psychologie génétique et de celle de psychologie sociale de Genève, notamment Doise, Mugny et Perret-Clermont, ont expérimenté la notion de conflit sociocognitif avec des enfants. Ils ont été invités à corésoudre des problèmes et en arriver ainsi, à construire des connaissances par le biais des situations où l'interaction sociale joue un rôle premier.

À partir des recherches de Doise, Mugny et Perret-Clermont (1975), de Mugny et Doise (1978) et de Perret-Clermont (2000), certains résultats ont montré que le conflit sociocognitif s'avère efficace, lorsqu'il est induit chez des enfants qui ne vivent pas de troubles d'apprentissage. Chez des enfants qui en vivent, le résultat n'est pas aussi probant (Knight-Arest et Reid, 1977). Emond (1989) propose deux hypothèses permettant d'expliquer cette résultante dégagée par Knight-Arest et Reid (1977) : « d'une part, le niveau de préparation initiale des sujets n'aurait pas été mesuré et, [d'autre part,] les enfants n'avaient pas le niveau d'élaboration structural nécessaire pour être sensibles au conflit. Cette hypothèse va dans le sens de Piaget » (Emond, 1989, p. 3) qui avançait l'hypothèse selon laquelle l'enfant doit avoir atteint un certain niveau dans la structuration de ses connaissances pour être en mesure de reconnaître la présence d'un problème à résoudre. Au sujet du niveau d'élaboration structural nécessaire, Perret-Clermont (2000) insiste sur l'importance de respecter les préalables de l'enfant, soit ses compétences de base, avant d'initier une situation d'apprentissage où l'interaction sociale est primordiale.

D'autres résultats de recherche traitant du conflit sociocognitif sont présentés par Mugny et Doise (1978, dans Perret-Clermont, 2000). Il s'agit d'une expérience dans laquelle, à titre de pré-test, les élèves devaient d'abord procéder à un exercice individuel de représentations spatiales et ensuite, en équipe de deux, mettre en relation leurs perspectives. Au post-test, les élèves avaient subi, de façon individuelle, une expérience semblable à celle du pré-test. La grille d'évaluation des résultats de ces tests comportait

trois catégories de sujets : 1) le niveau le plus faible (SC) qui « correspond aux conduites des enfants agissant sans compenser les déplacements des cadres de référence ; 2) le niveau moyen (CP) qui regroupe les enfants effectuant des compensations partielles; et 3) le niveau le plus avancé (CT) qui est celui des compensations totales, c'est-à-dire adéquates » (Perret-Clermont, 2000, p. 205). En reconnaissant ces trois niveaux et les sujets qui s'y rattachent, les chercheurs ont pu jumeler les diverses catégories de niveaux :

SC (niveau le plus faible) + SC (niveau le plus faible)
 SC (niveau le plus faible) + CP (niveau moyen)
 CP (niveau moyen) + CP (niveau moyen)
 SC (niveau le plus faible) + CT (niveau supérieur)

Il ressort de cette expérience que le jumelage d'élèves de niveau SC (niveau le plus faible) et d'élèves CP (niveau moyen) est plus fécond que celui portant sur des élèves de niveau CT (niveau supérieur) puisque, selon les chercheurs, ceux-ci sont moins enclins à évoluer. En revanche, les chercheurs peuvent déterminer s'il y a une régression chez ces élèves. À propos d'un des résultats observés, les chercheurs ont remarqué que le jumelage d'un élève de niveau SC avec un autre de niveau CP peut engendrer des interactions sociales enrichissantes, à condition que l'écart entre chacun des niveaux ne soit pas trop important. De plus, ils ont observé que le jumelage entre deux élèves de niveau SC, et un autre entre un élève de niveau SC et un élève de niveau CT (le niveau le plus avancé), ne favorise guère une progression cognitive. En retour, les élèves de niveau CT parviennent à évoluer au contact d'élèves ou « des semblables » de même niveau et également avec des élèves de niveau inférieur. De ces constats, il importe de retenir que les élèves progressent grâce aux interactions sociales auxquelles ils sont confrontés au cours de l'activité de jumelage et non pas en raison du niveau attribué au partenaire.

« De ces données il ressort donc à nouveau qu'il n'est ni nécessaire ni suffisant d'être opposé à un modèle correct pour progresser; et que la principale caractéristique d'une situation d'interactions sociales féconde est celle d'opposer des points de vue différents avec un degré optimal de divergence. La cause de la confrontation n'est pas directement

l'écart entre les niveaux génétiques en présence mais les oppositions entre les centrations qui en découlent » (Perret-Clermont, 2000, p. 205-206)

C'est ainsi que dans la foulée des études en psychologie sociale, la notion de conflit sociocognitif s'est imposée et a attiré l'attention sur la pertinence d'avoir « une meilleure compréhension des stratégies cognitives d'enfants en situation de résolution de problèmes dans des entretiens cliniques piagétien (conflit cognitif dans le rapport enfant-objet) » et aussi « de tenir compte des dynamiques sociales des situations cognitives » (Zittoun, 1997, p. 28).

b) Conflit sociocognitif défini par divers auteurs

Plusieurs auteurs proposent des définitions du conflit sociocognitif. La définition de Zittoun (1997) décrit le conflit sociocognitif comme étant « un conflit de points de vue socialement expérimenté et cognitivement résolu » (p. 28). Lafortune et Deaudein (2001), le considèrent comme « un état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne » (p. 201). Ce point de vue est également partagé par Daele (2004) :

« une personne est "en conflit sociocognitif" lorsque ses conceptions et ses structures cognitives sont confrontées à des informations perturbantes, incompatibles avec son système de connaissances préalables. La perturbation cognitive qui en découle va engager la personne dans la recherche d'un nouvel équilibre cognitif qui tiendra compte des informations perturbantes » (p. 55).

Lorsque Daele (2004) traite de la quête d'équilibre cognitif, il rejoint l'idée de Germain (2004) selon laquelle « le conflit [est] vu comme source de changement chez l'individu [...] et les conflits sociocognitifs sont conçus comme les déclencheurs possibles d'une élaboration cognitive » (p. 115) ou encore « comme source potentielle de progrès cognitif » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p. 347).

D'un point de vue spécifiquement pédagogique, Legendre (2005a) propose une définition du conflit cognitif. Il s'agit d'une

« stratégie pédagogique qui consiste à induire un doute chez le sujet à propos de ses conceptions personnelles par le biais de démonstrations, textes, etc., dont l'objectif est de susciter le changement d'une conception performante, dans l'espoir que le sujet pourra résoudre le conflit par l'adoption d'une conception au pouvoir prédictif et explicatif élargi » (p. 273).

Même s'il ne s'agit pas de la définition du conflit sociocognitif, on reconnaît tout de même la présence d'une interaction sociale dans le fait « d'induire un doute » chez l'apprenant pour que ses conceptions évoluent. Quant à Joshua et Dupin (1993), ils rappellent à ce sujet que ce qui fait évoluer l'apprenant au plan cognitif :

« c'est bien le conflit [...] et non la seule interaction. Plus précisément, c'est la "prise de conscience" par l'enfant de réponses autres que la sienne...Autrui, lorsqu'il s'inscrit dans une relation conflictuelle, crée un conflit qui rend explicite la différence...Sans ce problème social, l'enfant aurait peu de chances de ressentir un conflit cognitif » (Doise et Mugny, 1981, dans Joshua et Dupin, 1993, p. 108).

c) Conflit sociocognitif qui favorise l'apprentissage

Plusieurs auteurs font ressortir l'importance de créer des conflits sociocognitifs pour favoriser le développement cognitif des apprenants (Doise, Mugny et Perret-Clermont, 1975; Doise, Deschamps et Mugny, 1991; Doise et Mugny, 1997). Pour ce faire, ils insistent sur l'importance de créer des situations d'apprentissage qui favorisent l'interaction avec les pairs et/ou l'enseignant ou l'enseignante, afin que plusieurs points de vue soient échangés et débattus, car le conflit sociocognitif ne mène pas automatiquement à un progrès cognitif. « L'interaction sociale n'est constructive que si elle induit une confrontation entre les solutions divergentes des partenaires » (Doise et Mugny, 1997, p. 99-100), ou encore lorsque des apprenants entrent en interaction sociale entre eux et qu'ils sont contraints par la situation à coordonner leur pensée, ils performant mieux. Mugny et Doise (1978) précisent que les élèves ne structurent pas leurs connaissances en imitant une conduite extérieure; la structuration des connaissances s'effectue plutôt au moyen d'« une activité structurante sur le réel qui

s'effectue de façon privilégiée au travers de coordinations inter-individuelles » (Perret-Clermont, 2000, p. 206). L'imitation intervient à certains moments de l'apprentissage, mais elle n'est pas la seule source de progression cognitive. En fait, les élèves ne font pas qu'assimiler le modèle proposé par les interactions sociales, ils doivent se l'approprier et le faire émerger autrement, à partir de leur propre cadre de référence. Il s'agit ici d'une accommodation. Mugny et Doise (1978) et Doise et Mugny (1997) peuvent avancer cette affirmation grâce aux expériences qu'ils ont réalisées avec des enfants, et à travers lesquelles ils ont pu conclure que les élèves ne régressent pas lorsqu'ils sont confrontés à des modèles cognitivement inférieurs; au contraire ils sont « susceptible[s] d'en tirer un profit cognitif » (Perret-Clermont, 2000, p. 206). Alors, si la progression cognitive avait été le produit d'une imitation, les chercheurs auraient observé une régression chez les élèves qui interagissent avec d'autres élèves de niveau cognitivement inférieur. Tel n'est pas le cas.

« les conduites d'un modèle présentant un niveau cognitif supérieur à celui du sujet ne peuvent être directement assimilées par lui, puisqu'elles correspondent – par définition – à une structuration mentale différente et plus complexe que la sienne. Si dans certaines expériences des sujets parviennent à réaliser cette assimilation, puisqu'elles produisent une imitation adéquate des conduites du modèle "supérieur" qu'ils ont observé, il faut souligner que cette assimilation – et l'aptitude à imiter qu'elle entraîne – ne peut résulter que d'une réorganisation cognitive produite par les activités d'accommodation du sujet » (Perret-Clermont, 2000, p. 206).

De ce qui a été expliqué ci-haut, on reconnaît que le conflit sociocognitif doit être induit de manière à ce que les élèves puissent progresser cognitivement. À ce propos, Perret-Clermont (1981, dans Joshua et Dupin, 1993) a observé que les élèves progressent mieux en groupe lorsqu'ils ne comprennent pas encore tout à fait la tâche et qu'ils cherchent ensemble à s'organiser pour mieux agir ensuite. Le progrès est également possible « même si aucun des sujets ne maîtrise totalement les opérations nécessaires pour la tâche » (cité dans Joshua et Dupin, 1993, p. 108). Lorsqu'ils comprennent tous, de manière individuelle, ce qu'ils doivent faire et comment le faire, le progrès n'est plus aussi observable.

Par ailleurs, les effets d'une situation d'interaction conflictuelle entre les pairs sont expliqués par Joshua et Dupin (2004). D'abord, les auteurs précisent qu'« il n'existe pas de "réponse" juste *a priori* dans un tel débat et cela provoque une relative égalisation des statuts des divers points de vue » (p. 71). Ensuite, « ce genre de débats "entre pairs" contraint à prendre réellement en compte les points de vue différents et favorise en conséquence une "décentration" par rapport à ses représentations propres » (p. 71). « Enfin, il existe un enjeu socio-affectif à la construction de la connaissance : un sujet tient à "maintenir la relation avec les autres personnes" et si la personne est construite de telle façon que la condition en est l'appropriation cognitive, un profit pourra être trouvé pour l'apprentissage » (Perret-Clermont, 1980; Schubauer-Leoni, 1983, dans Joshua et Dupin, 2004, p. 71).

d) Situations pouvant être source de conflit sociocognitif

Pour donner suite à de nombreuses observations d'apprenants engagés dans un jeu d'équipe, Garnier et Bednarz (1989) ont déterminé quatre types de situations pouvant être source de conflit sociocognitif chez les élèves. En premier lieu, il est question d'une situation où les élèves n'arrivent pas à résoudre un problème lors d'un travail d'équipe en raison de l'utilisation d'une stratégie inadéquate. Cela conduit nécessairement à une désorganisation du travail d'équipe. Pour résoudre le problème, l'équipe doit repenser la stratégie utilisée, ainsi que les démarches qui s'ensuivent et en élaborer une nouvelle, afin de la rendre opérationnelle. En deuxième lieu, il y a présence d'un autre type de conflit résultant de « la confrontation de réponses divergentes qui expriment des concentrations de points de vue opposés » (p. 313). Cette situation exige une recherche d'équilibre entre les différents points, ce qui force la décentration des apprenants vers des avis différents des leurs. En troisième lieu, « le conflit est dû à une remise en question dans une situation de marquage social » (p. 313), c'est-à-dire que l'apprenant se trouve en conflit sociocognitif, parce qu'il est appelé à remettre en question ses représentations, ses croyances lors d'une résolution de problème au cours de laquelle il

accepte d'utiliser une stratégie jamais utilisée auparavant. Enfin, « le conflit est dû à la communication dans le jeu de codage/décodage d'une équipe à l'autre » (p. 313). Dans cette situation, le décodage des stratégies utilisées par les autres équipes suffit à provoquer un conflit sociocognitif.

En guise de résumé, on doit insister sur le fait que le conflit sociocognitif a eu beaucoup de résonance en psychologie sociale. Plusieurs auteurs, tels que Doise, Mugny et Perret-Clermont (1975); Bednarz et Garnier (1989); Doise, Deschamps et Mugny, (1991); Doise et Mugny (1997); Perret-Clermont (2000, 1980); Perret-Clermont et Nicolet (2001) et Joshua et Dupin, (2004) ont exploré ce concept afin de comprendre les mécanismes en jeu et leur effet sur l'apprentissage. De l'ensemble des définitions mentionnées précédemment, nous avons retenu certains éléments fondamentaux que nous résumons brièvement.

Le conflit sociocognitif est considéré comme un processus social dans lequel les apprenants s'engagent et en ressortent ébranlés cognitivement. Le conflit sociocognitif résulte d'une certaine incompatibilité de croyances, conceptions, représentations ou constructions préalablement développées par des interactions sociales. En conséquence, cette incompatibilité résultant des interactions sociales fait émerger chez les apprenants un déséquilibre cognitif. Celui-ci, de nature sociocognitive, contraint les élèves à remettre en question leur manière de penser. Ce processus engendre par la suite une rééquilibration, c'est-à-dire que les élèves se réapproprient les connaissances nouvelles, lesquelles permettent de résoudre la situation ou le problème. On peut observer ce phénomène au sein d'un travail d'équipe qui met de l'avant l'interaction sociale, par exemple au moyen d'un échange entre les élèves qui serait appuyé sur l'argumentation. Nous pouvons donc dire que le conflit sociocognitif peut solliciter le développement

cognitif, à condition que les situations d'interactions sociales¹⁴ proposées par le médiateur soient menées intentionnellement dans cette direction.

2.2 Le concept de croyances

Dans cette partie, nous abordons brièvement le concept de représentations pour ensuite préciser le concept de croyances explicité en quatre points. En premier lieu, nous tentons de définir le concept de représentations par le truchement de différents auteurs. En deuxième lieu, il s'agit de justifier la pertinence d'une étude portant sur les croyances de futurs enseignants. En troisième lieu, il est question de l'état polysémique du concept de croyances. Plusieurs postulats, issus des écrits scientifiques, relatifs au concept de croyances sont présentés. Enfin, le concept de croyances est explicité de sorte à le rendre opérationnel dans le cadre de cette recherche.

2.2.1 Le concept de représentations : un bref aperçu

Depuis plusieurs années, des chercheurs s'intéressent aux concepts de représentations et de croyances afin de comprendre comment ils orientent et déterminent les phénomènes humains. Moscovici (1961; 1984), Jodelet (1989) et Abric (2001), pour n'en nommer que quelques-uns, ont exploité le concept de représentations afin d'élaborer des théories constructivistes des représentations sociales. Jodelet (1989) définit la représentation comme un « ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation; elle est représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (sujet) » (p.43). Il faut mentionner que plusieurs chercheurs ont eu recours au concept de représentations afin d'étudier son influence sur la manière d'apprendre et d'enseigner. C'est notamment le cas pour Ernest (1991), Minier (2001), Gilly (1988), Roy (2005) et Sallaberry (1996).

¹⁴ À ce sujet, on peut faire référence aux situations que proposent Joshua et Dupin (1993).

Quant à la pertinence d'étudier les représentations en relation avec la pratique enseignante, Sauvé et Machabée (2000) conçoivent qu'il faille le faire par le biais d'un rapport dialectique, car une représentation peut subir plusieurs étapes de construction, de déconstruction, de reconstruction et de structuration lorsqu'elle est engagée dans une interaction sociale. Elles ajoutent que dans le cadre « d'une perspective socioconstructiviste, on reconnaît que les représentations sont socialement construites : elles se structurent au cours de processus d'échanges et d'interactions avec le groupe social de référence » (Sauvé et Machabée, 2000, p. 183).

2.2.2 La pertinence d'une étude portant sur les croyances d'enseignants et de futurs enseignants

En ce qui a trait au concept de croyances, et plus spécifiquement celles d'enseignants (Clark, 1988; Luft et Roehrig, 2007; Kagan, 1992; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Rokeach, 1968) et de futurs enseignants (Doudin, Pons, Martin et Lafortune, 2003; Goodman, 1988; Resnick, 1989; Richardson, 1996), plusieurs chercheurs ont voulu comprendre comment les croyances influencent les pratiques enseignantes. « Pour comprendre l'enseignement du point de vue des professeurs, [il importe de] comprendre les croyances à partir desquelles ils définissent leur travail » (Nespor, 1987, p. 323). L'étude des croyances permet aussi d'orienter certaines décisions éducationnelles, d'influencer la gestion de classe et d'avoir un point de vue extérieur du fonctionnement en classe (Jones et Carter, 2007; Pajares, 1992; Luft et Roehrig, 2007).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'utiliser un cadre théorique qui relève du concept de croyances. Cependant, les croyances ne peuvent s'étudier sans contraintes; elles exigent qu'on y porte une attention particulière et qu'on définisse les balises conceptuelles à l'intérieur desquelles elles seront analysées.

2.2.3 La polysémie du concept de croyances

Les croyances incarnent un concept pour le moins complexe. À preuve, plusieurs auteurs font le constat qu'il ne peut être associé à une seule et même définition. Force est de constater que le concept de croyances est polysémique; il peut être confondu aux notions suivantes : conception, préconception, représentation, attitude, jugement, valeur, axiome, opinion, idéologie, perception, système conceptuel, disposition, théorie personnelle, théorie implicite, processus mental interne, stratégie d'action, règle de pratique, principe pratique, stratégie sociale (Howe et Ménard, 1993; Pajares 1992; Rokeach, 1968).

Quant aux autres expressions pour définir le concept de croyances, Nespor (1987) associe les croyances à une forme de pédagogies ou de théories personnelles qui orientent la pratique enseignante. Clark (1988) fait mention de théorie implicite. Pour sa part, Goodman (1988) opte pour l'expression « perspective de l'enseignant » pour désigner les croyances. Il fait le constat que même si deux étudiants peuvent exprimer des croyances similaires, il demeure que les images qu'ils associent à ces croyances, au moyen de l'expression verbale, peuvent différer considérablement. On peut donc penser que la transposition dans la pratique peut se révéler fort différente de ce qui est projeté.

Pour sa part, Kagan (1992) fait usage de l'expression « connaissances personnelles » pour définir les représentations. Cette appellation traduit la confusion qui existe entre les connaissances et les croyances. De son avis, les connaissances personnelles peuvent influencer les futurs enseignants à deux moments précis : au cours de leur formation universitaire et lors de leur insertion professionnelle. Au cours de la formation à l'enseignement, les étudiants font consciemment ou inconsciemment des choix de contenus à retenir en fonction des représentations qu'ils ont préalablement développées. Lorsqu'ils entament leur carrière, ils ont à faire des choix quant aux gestes pédagogiques et didactiques à poser, et ces choix ne peuvent qu'être influencés par leurs

représentations (Kagan, 1992). Tel qu'établi par Kagan (1992), il serait possible d'associer le concept de représentation à celui de croyance.

2.2.4 Quelques résultats de recherche à propos des croyances d'enseignants

Avant d'entamer une étude à propos des croyances de futurs enseignants, il importe de prendre en considération certaines informations à propos des croyances selon différentes définitions données à ces concepts.

D'abord, il faut préciser que les croyances se construisent dès le jeune âge chez les individus et elles tendent à se maintenir malgré certaines contradictions (Abelson, 1979 ; Clark, 1988 ; Florio-Ruane et Lensmire, 1990 ; Schommer, 1990 ; Van Fleet, 1979 ; Wilson, 1990). Plus une croyance est introduite tôt dans la structure, plus il est difficile de la modifier (Abelson, 1979 ; Clark, 1988 ; Nespor, 1987 ; Rokeach, 1968). La transformation des croyances est possible lorsqu'elles sont nouvellement introduites dans la structure de croyances (Abelson, 1979 ; Clark, 1988 ; Nespor, 1987). En outre, cela explique pourquoi les changements dans les croyances à l'âge adulte se font difficilement ; il est même reconnu que les individus ont tendance à maintenir leurs croyances, lorsqu'elles sont scientifiquement discréditées et qu'une explication plus complète leur a été donnée (Abelson, 1979 ; Nespor, 1987 ; Posner *et al.* 1982 ; Rokeach, 1968). Elles sont d'autant plus difficiles à changer du fait de leur origine et de leur nature (Abelson, 1979 ; Clark, 1988 ; Rokeach, 1968).

Aussi, les croyances, plus spécifiquement celles qui sont acquises au cours du processus d'une transmission culturelle, sont logées dans des systèmes (Abelson, 1979 ; Pajares, 1992 ; Posner *et al.* 1982 ; Rokeach, 1968 ; Van Fleet, 1979). Ces systèmes de croyances permettent aux individus de mieux s'adapter au monde dans lequel ils vivent, car, par le biais de ces systèmes de croyances, ils parviennent à définir et à comprendre leur monde et ainsi qu'eux-mêmes ; c'est en quelque sorte pour faciliter le processus

d'adaptation (Abelson, 1979; Rokeach, 1968). Les croyances entretiennent avec d'autres croyances ou d'autres structures cognitives et affectives des relations étroites et sont classées par ordre de priorité (Nespor, 1987 ; Posner *et al.* 1982 ; Rokeach, 1968). Ce type d'organisation des croyances fait place à certaines incohérences qui peuvent être mieux comprises en explorant leur fonction dans le réseau des autres croyances (Pajares, 1992).

De plus, il faut souligner l'existence d'un lien indissociable entre la croyance et la connaissance. Rokeach (1968) décompose la croyance sous trois formes : cognitive, affective et conative. Nespor (1987) va dans le même sens que Rokeach (1968) lorsqu'il avance que la croyance est une forme de connaissance. Pour sa part, Kagan (1992) désigne les croyances comme une forme de connaissances liées à un contenu ou à un contexte. Tel que mentionné ci-avant, les connaissances dites personnelles (Kagan, 1992) peuvent influencer les futurs enseignants au cours de la formation à l'enseignement lorsqu'ils font consciemment ou inconsciemment des choix de contenus à retenir en fonction des représentations qu'ils ont préalablement développées (contenu). Elles peuvent aussi les influencer au moment d'entreprendre leur profession (contexte), car ils ont à faire des choix quant aux gestes pédagogiques et didactiques à poser, et ces choix ne peuvent qu'être influencés par leurs représentations (Kagan, 1992).

Les croyances épistémologiques sont également utiles pour interpréter le savoir et développer des connaissances (Pajares, 1992; Posner *et al.*, 1982 ; Schommer, 1990). Les croyances servent également à la définition des tâches de travail et dans la sélection des ressources cognitives servant à l'interprétation, à la planification et à la prise de décisions relatives à ces tâches (Abelson, 1979 ; Nespor, 1987 ; Posner *et al.* 1982 ; Rokeach, 1968 ; Schommer, 1990). Par conséquent, elles ont un effet direct sur la définition des comportements à adopter et dans l'organisation des savoirs (Pajares, 1992; Posner *et al.* 1982 ; Rokeach, 1968 ; Schommer, 1990). Pajares (1992) reconnaît

également la forte influence des croyances sur la perception. Celles-ci peuvent altérer positivement ou négativement le jugement de l'individu devant sa propre réalité.

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la réflexion favorise la construction des croyances (Abelson, 1979 ; Goodman, 1988 ; Nespor, 1987 ; Posner *et al.* 1982 ; Rokeach, 1968 ; Schommer, 1990). Toutefois, elles sont constituées de filtres qui peuvent parfois empêcher de nouvelles informations à intégrer à la structure de croyances (Goodman, 1988 ; Nespor, 1987 ; Posner *et al.* 1982 ; Rokeach, 1968 ; Schommer, 1990).

En guise de résumé, voici quelques éléments importants énoncés à garder à l'esprit. En premier lieu, les croyances résistent fortement au changement. Elles se forment tôt et changent peu au cours des années, même si on cherche à les changer au moyen d'arguments scientifiques fortement appuyés. En deuxième lieu, les croyances s'organisent entre elles et forment des structures complexes rendant ainsi le projet de transformation encore plus difficile. En troisième lieu, les connaissances sont intrinsèquement liées aux croyances à la différence que celles-ci sont composées des dimensions affective et évaluative : cela veut donc dire que la capacité de l'individu (en l'occurrence les futurs enseignants) à interpréter les phénomènes de la vie ou de la classe est altérée, soit positivement ou négativement. Néanmoins, les croyances à propos du savoir, voire épistémologiques, ne sont pas moins essentielles au travail d'interprétation du savoir et de développement de connaissances. En quatrième lieu, les croyances peuvent servir, d'une part, à définir les tâches à faire et, d'autre part, à faire une sélection des outils cognitifs ayant pour fonction d'aider à l'interprétation, à la planification et à la prise de décision. Les croyances ont également une incidence, tant sur les comportements adoptés que sur la façon d'organiser le savoir et les connaissances qui en découlent. Elles parviennent à altérer, positivement ou négativement, le jugement que l'individu porte sur sa réalité. En dernier lieu, pour mener une étude portant sur les croyances, il importe de procéder au moyen de l'inférence, et pour cela le chercheur doit

tenter de dégager la congruence entre ce qui est dit à propos des croyances, ce qui est projeté comme comportement à adopter et celui qu'il adopte dans la réalité.

Dans le cadre d'une étude portant sur l'évolution des croyances d'enseignants de mathématiques, Franke, Fennema et Carpenter (1997) ont examiné les relations entre les changements de croyances et de pratiques chez ces enseignants. Les chercheurs posent comme hypothèse que le changement de croyances, de connaissances et de pratiques ne se fait pas de manière isolée (Fennema, Carpenter, Franke et Carey, 1992; Hunsaker and Johnston, 1992; Schifter and Fosnot, 1993; Wood, Cobb and Yackel, 1991, dans Franke, Fennema et Carpenter, 1997).

Deux perspectives sont proposées pour expliquer le processus de changement : l'une est centrée sur le changement de croyances pour transformer les pratiques; l'autre avance plutôt le contraire, c'est le changement de pratique qui précède le changement de croyance. La première perspective est basée sur les travaux de Clark et Peterson (1986); Pajares (1992); Putnam, Lampert et Peterson (1990); Shulman (1986) et Thompson (1992). Il est postulé que ce qu'un individu pense influence fortement ses actions. Nous supposons donc qu'en parvenant à influencer les croyances des enseignants, il est possible d'influencer leur pratique. La deuxième perspective est présentée à partir des travaux de Guskey (1986, dans Franke, Fennema et Carpenter, 1997) qui soutient que les enseignants engagés dans l'action et dans une pratique de l'enseignement, sont en situation de voir et d'entendre des choses qui risquent d'influencer leurs croyances.

2.2.5 Quelques résultats de recherche à propos des croyances de futurs enseignants

D'entrée de jeu, plusieurs auteurs mentionnent qu'avant d'entamer des études collégiales ou universitaires, les étudiants sont déjà porteurs de croyances bien ancrées à propos de l'enseignement (Abelson, 1979 ; Buchmann, 1984, 1987 ; Buchmann et Schwille, 1983 ; Clark, 1988 ; Clark et Paterson, 1986 ; Florio-Ruane et Lensmire, 1990;

Nespor, 1987; Rokeach, 1968 ; Wilson, 1990). Les auteurs (Buchmann, 1987, Florio-Ruane et Lensmire, 1990; Wilson, 1990) expliquent ce phénomène par le fait que les croyances relatives à l'enseignement se forment dès l'enfance par les diverses expériences scolaires que vivent les élèves. Les futurs enseignants ont exprimé leurs croyances portant sur les compétences requises pour être un bon enseignant et sur les comportements attendus des élèves en classe. Les futurs enseignants sont en mesure d'exprimer leurs idées à propos des documents officiels à prendre en compte dans leur pratique, mais, selon Clark (1988) et Nespor (1987), leurs idées sont toutefois simplifiées et peu articulées.

Les études réalisées par Florio-Ruane et Lensmire (1990), par Brookhart et Freeman (1992), Porter et Freeman (1986) et Weinstein (1988) ont permis de faire émerger plusieurs constats. Les chercheurs Florio-Ruane et Lensmire (1990) ont d'abord noté que certaines croyances peuvent être amalgamées aux visées de formation qu'ont les professeurs (ou personnes accompagnatrices) envers les futurs enseignants; en revanche, il arrive aussi qu'elles ne soient aucunement compatibles. De surcroît, les futurs enseignants pensent que les problèmes reliés à la gestion de la classe ne les concernent pas, et surtout la majorité d'entre eux croient qu'ils seront de meilleurs enseignants que les autres futurs enseignants (Florio-Ruane et Lensmire, 1990). Lorsqu'il est question des croyances relatives à l'enseignement, Brookhart et Freeman (1992) font remarquer que les futurs enseignants ont tendance à exprimer des croyances laissant penser que l'enseignement se fait au moyen de la transmission de connaissances. Ils ont tendance à accorder une plus grande importance à la dimension affective de l'enseignement au détriment de la dimension cognitive et du volet académique (Porter et Freeman, 1986; Weinstein, 1988).

2.2.6 Le sens attribué au concept de croyances dans le cadre de cette étude

Dans la partie précédente, différents constats ont été dégagés à propos des

croyances véhiculées par de futurs enseignants. Plusieurs auteurs insistent sur la difficulté de changer des croyances (Abelson, 1979 ; Buchmann, 1984, 1987 ; Buchmann et Schwille, 1983 ; Clark, 1988 ; Florio-Ruane et Lensmire, 1990 ; Ginsburg et Newman, 1985 ; Lasley, 1980 ; Pajares, 1992 ; Posner *et al.*, 1982 ; Rokeach, 1968 ; Schommer, 1990 ; Van Fleet, 1979 ; Wilson, 1990, Lafortune et Fennema, 2003 ; Lafortune, 2004). Cela est d'autant plus vrai et observable que les croyances apparaissent tôt dans la structure de la pensée (Abelson, 1979 ; Clark, 1988 ; Nespor, 1987 ; Rokeach, 1968). En revanche, plus récentes elles sont, plus ce sera facile de les transformer. Il est possible de lier ce dernier constat à l'explication que donnent Lafortune et Fennema (2003) à propos du processus d'élaboration de la croyance. Il sera explicité ultérieurement.

Il importe de préciser comment le concept de croyance est perçu dans le cadre la recherche de Lafortune et Fennema (2003) : c'est « un énoncé qui est tenu pour réel, vraisemblable ou possible » (p. 34). Si elle est plus ou moins soutenue, la croyance peut se rapprocher d'une conception ou d'une conviction.

« Si elle est une conception, elle renvoie davantage à la dimension cognitive. Une affirmation de ce type vise la façon d'apprendre des élèves ou la façon de leur enseigner pour qu'ils comprennent. [...] Si une croyance est une conviction, elle renvoie plutôt à la dimension affective. Une telle croyance est plus liée à la relation qu'on peut entretenir avec les élèves » (Lafortune, 2004a, p. 101).

Les croyances peuvent être faiblement ou fortement ancrées même si elles appartiennent à l'une ou l'autre famille de croyances (conception *versus* conviction). Une conception faiblement soutenue peut prendre la forme « d'intuition ou d'opinion anecdotique » (Lafortune, 2004a, p. 102). Elle est donc plutôt superficielle et les gestes pédagogiques qui en dérivent sont de l'ordre d'une reproduction ou d'une application technique. À l'opposé, une conception fortement soutenue sera exprimée de manière plutôt réflexive et la forme du contenu sera plutôt structurée et argumentée. Il peut être difficile d'envisager de modifier ce type de croyance puisqu'« elle s'articule [...] dans une structure ou une organisation de ses propres croyances, et les actions posées peuvent

être davantage en lien avec les croyances de la personne » (Lafortune, 2004a, p. 101). Une caractéristique de la conviction peut se présenter sous deux formes : faiblement ou fortement soutenue. La conviction faiblement ancrée peut découler d'une influence extérieure, telle qu'une figure d'autorité qui impose un type de croyances. Elle ne provient pas d'un processus d'intériorisation de la croyance. À l'inverse, la conviction fortement ancrée a été intériorisée. Elle s'exprime à partir de valeurs qui sont difficilement ébranlables à la différence des croyances moins soutenues, voire superficielles. Dans la même veine, le caractère ancien d'une croyance assure sa pérennité : plus elle est ancienne, plus elle risque d'être maintenue et donc, très difficile à modifier (Abelson, 1979 ; Clark, 1988 ; Nespor, 1987; Rokeach, 1968).

Il faut préciser que le classement des croyances, entre conception ou conviction, s'avère un exercice complexe en raison des dimensions cognitive et affective qui s'entrecroisent constamment.

Lafortune et Fennema (2003) proposent une représentation schématique de l'élaboration du concept de croyances. L'explicitation de celui-ci a également servi de point de départ à la grille d'analyse que les auteures proposent.

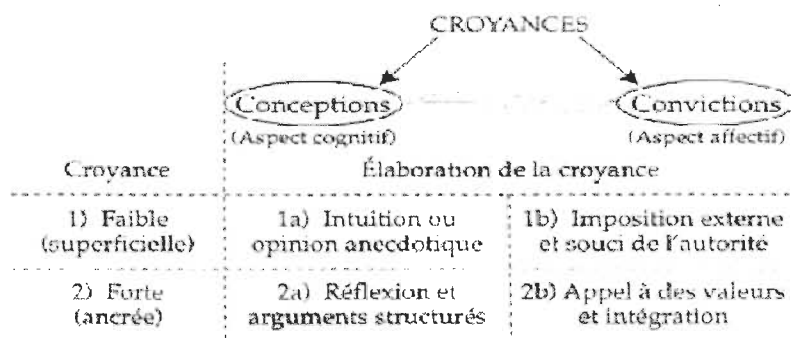


Figure 1. : Élaboration d'une croyance selon Lafortune et Fennema (2003, p. 335)

2.3 Les moyens proposés par la recherche

Pour comprendre les croyances de futurs enseignants à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste, il importe de préciser les quelques gestes ou moyens pédagogiques qui s'y rattachent. Cette étude a recueilli des données à l'aide de quatre moyens : l'interaction, le questionnement, les moments de réflexion et l'autoévaluation. Ces moyens ont été utilisés et approfondis dans le cadre du Projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF), pour la mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), dirigé par Louise Lafortune (Lafortune, 2008a, b). L'équipe du PARF avait comme préoccupation particulière de favoriser la construction de connaissances et de compétences au moyen de situations d'accompagnement pour mettre en œuvre le PFEQ. Le contexte d'accompagnement d'élèves (enseignants ou enseignantes) ou d'accompagnement d'enseignants (conseillers ou conseillères pédagogiques ou direction d'école) et les situations que le projet leur proposait d'expérimenter consistaient en des occasions pour interagir avec d'autres professionnels et confronter leurs croyances, leurs attitudes, leurs connaissances et leurs compétences. De ces expériences d'accompagnement de personnels scolaires, l'équipe du PARF a utilisé et développé plusieurs moyens pour susciter les interactions sociales, entre autres, les quatre qui ont été nommés préalablement. Recourir à ces moyens d'accompagnement permet d'assurer la médiation des connaissances et des processus de personnes accompagnées (personnels scolaires ou élèves). Par exemple, les personnes accompagnatrices profitaient des conflits sociocognitifs qu'elles suscitaient pour relever les croyances erronées ou les incohérences et, conséquemment, négocier et dégager le sens menant à une réelle coconstruction. Dans un contexte d'accompagnement, le rôle de l'accompagnateur, tel que décrit par Lafortune et Deaudelin (2001),¹⁵ se rapproche

¹⁵ Dans le cadre d'un accompagnement socioconstructiviste, la personne qui accompagne est celle qui offre « un soutien axé sur la construction des connaissances des personnes accompagnées en interaction avec les pairs » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 200).

considérablement du rôle de médiateur défini par Barth (2002)¹⁶ qui succède à Vygotsky et Bruner, dans le contexte où il pose des actions, où il utilise de nombreuses stratégies et moyens qui facilitent la compréhension. C'est avec ce type d'interventions que les médiateurs ou accompagnateurs peuvent accéder à la zone proximale de développement des personnes accompagnées et ainsi, conduire les personnes à un niveau de compréhension supérieur à celui qu'elles auraient pu atteindre sans soutien.

Par ailleurs, dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'utiliser les moyens de l'interaction, du questionnement, des moments de réflexion et de l'autoévaluation, tels que définis par le PARF, parce que ceux-ci ont été transposés dans le cadre d'un accompagnement socioconstructiviste. Ces moyens sont définis dans l'ouvrage de Lafortune (2008a)¹⁷ et sont présentés ci-dessous :

« **L'interaction** se caractérise par une action réciproque entre des personnes visées par le changement et des gestes qu'elles entreprennent pour progresser dans le processus de changement. L'interaction favorise les échanges, le partage, la discussion, la confrontation d'idées, des pratiques. [...] L'interaction favorise la coconstruction, c'est pourquoi il importe de miser sur la qualité, la fréquence et la diversité des interactions. L'interaction suscite le questionnement individuel et collectif, les remises en question, les prises de conscience, les ajustements, les régulations, les analyses, les évaluations, les constats, etc. » (Lafortune, 2008a, p. 189).

« Le questionnement consiste à poser un ensemble de questions de manière à susciter la prise de parole, les échanges, le partage, la réflexion, les conflits cognitifs, les remises en question, etc. Il est réflexif s'il mène les personnes à réfléchir à leur pratique professionnelle, à penser aux stratégies ou aux processus mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche ou de gestes professionnels. Il est socioconstructiviste s'il favorise la construction des connaissances et de compétences, s'il suscite les interactions et s'il provoque des conflits sociocognitifs (adapté de Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p. 11, dans Lafortune, 2008a). Il incite les personnes accompagnées à verbaliser ce qu'elles pensent, ce qu'elles font, comment elles le font, comment elles pourraient le faire, comment elles pourraient susciter des prises de conscience chez les personnes accompagnées ou les encourager à passer à l'action » (Lafortune, 2008a, p. 196-197)

¹⁶ Dans le cadre du modèle cognitif de médiation, « l'enseignant ou formateur peut être vu comme un "médiateur" entre l'apprenant et le savoir » (Barth, 2002, p. 78).

¹⁷ Une grille de codage est présentée en appendice G.

« Les moments de réflexion sont des pauses qui permettent d'activer des connaissances, expériences ou compétences antérieures, d'intégrer des apprentissages, de s'interroger sur différents aspects du changement ou de son accompagnement. Ils sont essentiels aux prises de conscience [...] Les moments de réflexion impliquent d'être à l'aise avec les silences. Accepter les silences et en susciter permet de créer des moments propices à la réflexion et à l'émergence de nouvelles idées ainsi qu'à leur approfondissement. Une réponse réfléchie est souvent plus nuancée, car les idées sont approfondies, soupesées et évaluées avant d'être livrées aux autres. Inciter à prendre un temps pour répondre, s'engager et chercher une réponse favorisant la réflexion, l'appropriation, l'approfondissement et l'intégration du changement vers une autonomie professionnelle. Les moments de réflexion sont nécessaires, mais ils prennent davantage de sens s'ils sont expliqués et si les personnes accompagnées peuvent partager ce qu'elles en retirent » (Lafortune, 2008a, p. 193).

« L'autoévaluation est "une appréciation ou [...] réflexion critique sur la valeur des idées, de travaux, de situations, de démarches, de cheminements, de processus, d'habiletés, de connaissances en termes qualitatifs à partir de critères déterminés par la personne apprenantes" (Paquette, 1988, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 201). On peut [...] exploiter « la discussion de cas – simulés, réels ou vécus – en groupe, la discussion en dyade sur une intervention et l'analyse d'une démarche ou d'une production [...] pour développer le jugement critique nécessaire à l'autoévaluation. Il suffit d'alimenter la réflexion et les échanges par des phrases à compléter ou des questions aussi simples que : « Qu'est-ce que je vivais ? Qu'est-ce que j'ai fait dans la pratique ? Pourquoi je l'ai fait ? Quelles conditions ou éléments de contexte ont facilité ou entravé la réalisation de l'intervention ou de la production ? », ou autres questions de même nature (St-Pierre, 2004, p.37-38, dans Lafortune, 2008a, p. 179).

« Les personnes peuvent aussi s'autoévaluer avant de s'observer en action, c'est-à-dire qu'elles peuvent indiquer comment elles jugent leurs habiletés à réaliser une tâche, par exemple. Une fois la tâche réalisée, il s'agit de revenir sur son autoévaluation pour vérifier si la perception qu'on avait de soi était juste. Bref, l'autoévaluation est pertinente dans une démarche d'accompagnement parce qu'elle permet de poser un regard sur la façon de se préparer, de passer à l'action ou d'agir dans l'action et de faire la synthèse ou la rétroaction après l'action » (Lafortune, 2008a, p. 179-180).

« En résumé, l'autoévaluation sert à porter un jugement sur le travail que la personne a réalisé. Elle peut être effectuée individuellement, mais elle peut aussi être combinée à une coévaluation afin d'obtenir une rétroaction de ses collègues ou de la personne accompagnatrice. L'autoévaluation peut être faite à partir de fiches à compléter à différents moments au cours de l'intervention ou de l'accompagnement. Ces fiches peuvent comporter des questions portant sur les connaissances construites, les compétences développées, le déroulement d'une intervention, l'anticipation d'une expérience... Les questions utilisées dans de telles fiches peuvent être ouvertes ou comporter des cases à cocher (« pas du tout », « un peu », « moyennement », « beaucoup »). Pour que la réflexion soit la plus complète possible, des justifications peuvent être demandées. L'autoévaluation peut avoir lieu avant l'action; par exemple, indiquer comment on juge ses habiletés à réaliser une tâche. Une fois la tâche réalisée, revenir sur son autoévaluation permet de comparer ses perceptions initiales et finales » (Lafortune, 2008a, p. 128).

2.4 Les objectifs de recherche

La recherche réalisée dans le cadre de ce projet de maîtrise est guidée par un objectif général et un objectif spécifique.

Objectif général

Étudier les croyances de trois futurs enseignants à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste.

Objectif spécifique

Décrire les croyances (croyances énoncées portant sur la pratique) que se font trois étudiants finissants en formation à l'enseignement primaire à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste.

CHAPITRE III

METHODE DE RECHERCHE

Ce chapitre vise à décrire la méthode de recherche utilisée dans le cadre de ce projet. Il importe de mentionner que la méthode de recherche poursuit l'objectif général d'étudier les croyances de trois futurs enseignants finissants du primaire à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste. L'objectif spécifique consiste à décrire les croyances que se font trois futurs enseignants finissants du primaire à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste.

De plus, cette étude s'inscrit dans une logique de continuité : c'est-à-dire que la perspective socioconstructiviste n'est pas étudiée par le biais de deux paradigmes différents, comme le comportementisme et le socioconstructivisme. À notre point de vue, il s'agit non pas de faire une transition entre une perspective comportementiste vers une autre dite socioconstructiviste; il s'agit plutôt d'un cheminement entre une perspective non-socioconstructiviste ou peu socioconstructiviste vers une perspective plutôt socioconstructiviste. L'utilisation d'une grille portant sur une continuité associée à seule perspective a permis de dégager dans quelle mesure les futurs enseignants conçoivent leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste.

Dans un premier temps, nous discutons du type de recherche et plus spécifiquement, de l'étude de cas (définition, critères et lien, forces et limites, genre d'étude de cas et schématisation de la mise en pratique d'une étude de cas). Dans un deuxième temps, les questions de validité interne et externe sont discutées. Dans un troisième temps sont abordées les considérations éthiques et les précautions déontologiques qui ont été mises en place. Dans un quatrième temps, il est question de la sélection des participants. Dans un cinquième temps sont présentés les instruments de collecte de données auxquels nous avons eu recours dans le cadre de ce projet de

recherche : le questionnaire, l'entretien et les notes de terrain. Pour faciliter la compréhension de l'utilisation qui a été faite des instruments de collecte de données, un tableau synthèse fournit une illustration de ce qui a été réalisé.

Les explications relatives à chacun des instruments comportent différentes informations : les participants, les objectifs, l'origine, la structure, la passation, le traitement, les limites et les unités d'analyse. Toutefois, la section qui aborde les notes de terrain ne présente pas les aspects relatifs à la structure et aux unités d'analyse, car ils ne s'appliquent pas à cet instrument.

Tableau 1

Déroulement de la recherche

PARAMÈTRES	QUESTIONNAIRE	ENTRETIEN	NOTES DE TERRAIN
PARTICIPANTS	120 étudiants finissants au BEPEP à l'UQTR	2 étudiantes 1 étudiant (Laura, Anne et Luc)	2 étudiantes 1 étudiant (Laura, Anne et Luc)
OBJECTIFS	<p>1) Trouver à l'intérieur de la cohorte des étudiants volontaires qui souhaitaient participer à une étude de cas portant sur les croyances des étudiants quant à leur future pratique au regard du socioconstructivisme.</p> <p>2) Dégager un portrait sommaire de ce que pensent les étudiants de l'enseignement et de l'apprentissage.</p>	<p>Objectif général Étudier les croyances de trois futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste.</p> <p>Objectif spécifique 1) décrire les croyances que se font trois futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en</p>	Les notes de terrain ont servi à la compilation d'observations, de propos ou de questions; elles ont contribué au traitement, à l'analyse et à l'interprétation.

PARAMÈTRES	QUESTIONNAIRE	ENTRETIEN	NOTES DE TERRAIN
	3) Aider à la construction du premier protocole d'entretien.	fonction d'une perspective socioconstructiviste.	
PASSATION	<p>Le questionnaire a été passé dans le cadre d'une rencontre d'initiation au stage final en septembre 2005.</p> <p>Une période de quinze minutes a été accordée pour l'explication des consignes et la passation des questionnaires.</p> <p>Pour chacun des énoncés, nous demandions aux étudiants d'indiquer leur degré d'accord (échelle de Likert).</p>	Chaque participant a été interrogé à deux reprises : une première fois au début du stage et une seconde fois tout de suite après la fin du stage.	Ne s'applique pas
TRAITEMENT	<p>1) Les 120 questionnaires complétés ont été examinés dès la fin de la complétion afin d'identifier les étudiants volontaires à participer à l'étude de cas.</p> <p>2) Chacun des 17 énoncés du questionnaire devait être associé à un degré d'accord que nous avons associé à un niveau (niveaux 1 à 4, de pas du tout socioconstructiviste à tout à fait socioconstructiviste). Les réponses de chaque énoncé ont été comptabilisées afin d'obtenir des fréquences exprimées en pourcentage.</p> <p>3) Le traitement de ces données a permis d'illustrer, sous forme graphique, le portrait des</p>	<p>9 étapes de traitement des données :</p> <p>Transcription des entretiens; Organisation du corpus de données par participants (Laura : entretien 1 et 2; Anne : entretien 1 et 2, ainsi de suite) Élimination des digressions et répétitions; Synthèse de chacun des entretiens; Fusion des données relatives aux thématiques d'entretien pour chaque participant; Fusion et classement du corpus de données en lien avec les thématiques, tout</p>	Les notes de terrain ont été insérées au corpus de données sous forme de notes de bas de page, de sorte que nous puissions y recourir en cas de besoin ou de questionnements.

PARAMÈTRES	QUESTIONNAIRE	ENTRETIEN	NOTES DE TERRAIN
	<p>croyances des étudiants, et de manière plus spécifique, les tendances qui se dessinent à l'égard d'une perspective socioconstructiviste.</p> <p>4) Les résultats des données qualitatives des trois participants ont été analysés en profondeur afin de les situer par rapport à la tendance du groupe.</p> <p>5) Cet examen des résultats a aussi servi à l'élaboration du premier protocole d'entretien.</p>	<p>participant confondu; Émergence des thèmes et sous-thèmes; Réalisation d'un document de définitions de niveaux de croyances et de pratiques à partir du corpus de données. Ce document a par la suite facilité le codage des données par niveaux. Inter-codage du document de classement et de définitions avec une étudiante du doctorat.</p> <p>Cet exercice a permis de valider le classement réalisé.</p>	
ANALYSE	<p>Les tendances qui se dessinent chez tous les participants de la cohorte ainsi que celles de la réunion des trois participants (cas) ont été analysées.</p> <p>Pour ce faire, deux analyses sont présentées :</p> <p>1) Une analyse des fréquences associées à chaque niveau de croyances pour le groupe et les trois futurs enseignants.</p> <p>2) Une analyse des fréquences regroupées par niveaux de croyances (N1 avec N2 et N3 avec N4).</p> <p>En procédant de la sorte, il a été possible de reconnaître comment les trois futurs enseignants</p>	<p>Les nombreuses étapes de traitement de données ont donné lieu à une double structure d'analyse :</p> <p>1) l'analyse thématique et</p> <p>2) l'analyse à partir des niveaux de croyances et de pratiques développés par Lafortune (2004a).</p> <p>La présentation des résultats est faite à partir des données de ce corpus. Plus précisément, chaque niveau de croyances (N1-N4) est décrit et prend ainsi la couleur des données relatives aux croyances et pratiques des trois futurs enseignants. Cela répond ainsi à l'objectif spécifique de cette recherche, c'est-à-</p>	<p>Les notes de terrain ont servi à la validation de certains thèmes qui ont émergé lors de l'analyse thématique.</p> <p>Elles ont également été utiles lors du classement des éléments de transcription dans les niveaux de croyances et de pratiques.</p> <p>De manière générale, les notes ont été utilisées pour compléter ou enrichir l'analyse et l'interprétation.</p>

PARAMÈTRES	QUESTIONNAIRE	ENTRETIEN	NOTES DE TERRAIN
	volontaires formant le cas se situent par rapport à la cohorte.	dire celui de décrire les croyances (exprimées à travers la pratique) que se font trois futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste.	

3.1 Type de recherche

Type de recherche	
Qualitative <ul style="list-style-type: none"> • Exploratoire • Interprétative • Inductive 	<div> Étude de cas : Interprétative </div>

L'étude a été réalisée auprès de trois futurs enseignants dans le cadre d'une recherche qualitative de type exploratoire. Elle se situe dans un pôle interprétatif dont l'intention est de décrire un phénomène ou une situation.

« la recherche exploratoire a pour but de générer des hypothèses, c'est-à-dire d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent être observées, quelles structures peuvent y être construites. Elle cherche à voir quels énoncés pourraient être formulés à propos d'un objet problématique. Pour ce faire, elle pose au départ un postulat méthodologique, parfois présenté comme hypothèse méthodologique. On ne sait pas à l'avance s'il donnera quelque chose, mais on doit provisoirement l'admettre comme valable pour au moins l'essayer. Ce n'est que si ce postulat ne permet pas de produire des résultats intéressants qu'il sera remis en question avant d'entreprendre une autre recherche » (p. 192).

3.1.1 Étude de cas

Dans l'optique de l'examen des diverses croyances relatives à une perspective socioconstructiviste chez quelques participants volontaires, le choix de réaliser une étude de cas s'est imposé. Merriam (1998) mentionne qu'une telle étude est couramment utilisée dans le domaine de l'éducation et qu'elle est tout à fait appropriée étant donné qu'elle traite du phénomène dans son ensemble et non pas de manière isolée. Gauthier (2003) précise qu'elle « permet la description en profondeur et l'enclenchement d'un processus inductif. » (p. 131) Pour ce faire, le nombre de participants constituant le cas doit être limité et le nombre de variables à l'étude doit être étendu. Il faut aussi souligner que le rôle du chercheur est d'être en interaction avec les participants et donc, à proximité des données recueillies (Roy, 2003).

À son tour, Mucchielli (2002) précise qu'une étude de cas sert autant à développer une explication d'un phénomène qu'à construire une théorie. Il faut souligner que les objectifs de cette recherche ont été formulés pour comprendre une situation à partir d'une quantité restreinte de données et non pour expliciter une théorie.

Relativement à la désignation du cas, Merriam (1998) énumère quelques entités qui font partie d'un cas : un étudiant, un enseignant, une direction d'école, un groupe d'élèves, un programme, une communauté, une politique spécifique, etc. Il s'agit ici d'une triade d'étudiants en formation à l'enseignement. Merriam (1998) présente des conditions pour qu'un cas existe. Nous en avons choisis deux : l'étude de cas comporte une situation concrète, tangible et ancrée dans le réel : elle est également contextuelle. À son tour, Gillham (2000) tente de définir ce qu'est un « cas ». D'abord, il doit être ancré dans le « vrai monde ». Il peut être compris seulement s'il est étudié dans son contexte; il existe dans le ici et maintenant. Enfin, il émerge du contexte dont il est partie intégrante; il est donc difficile de cerner les frontières qui le séparent de ce contexte. Miles et Hubermans (1994) abondent dans le même sens en affirmant qu'un

cas est « un phénomène qui se manifeste dans un contexte précis : il est spécifique, complexe et il est ancré dans l'action. » (Traduction libre, p. 25)

Examinons de plus près le cas présenté dans cette recherche à partir des critères énoncés par Gillham (2000). Le cas à l'étude existe bel et bien dans une réalité qui est celle de la formation universitaire en enseignement : Plus spécifiquement, la réalité de futurs enseignants qui terminent leur formation et qui s'appêtent à faire leur entrée dans un monde scolaire en transformation. Il est aussi étudié à partir de son contexte. Les trois volontaires qui constituent notre cas ont été questionnés sur leurs croyances à propos de leur pratique, spécialement sous l'angle d'une perspective socioconstructiviste¹⁸. Précisément, ils ont eu à répondre à des questions portant sur l'apprentissage et l'enseignement en général, mais également sur quatre moyens spécifiques : l'interaction, le questionnement, les moments de réflexion et l'autoévaluation. Comme les volontaires posent un regard sur leur agir et leurs pensées dans une perspective précise, les étudiants volontaires verbalisent leurs croyances issues d'un contexte de formation tant théorique que pratique. Le cas existe alors dans le présent et relié à son contexte (formation à l'enseignement), spécifiquement de la réforme scolaire et de la transformation au niveau universitaire.

L'étude de cas est une méthode comportant certaines limites. Brassard (1985) et Roy (2003) en dressent un portrait sommaire. Brassard (1985) reconnaît la singularité de l'observation comme première limite, « l'étude de cas est en quelque sorte non reproductible [...] » (p. 48) Du fait de sa non-reproductibilité et de sa singularité, l'étude de cas ne peut élargir ses conclusions à une population, mais peut étudier les possibilités de transpositions. Cette limite demande au chercheur « de manifester

¹⁸ Le postulat de cette perspective est le suivant : les élèves sont les maitres d'œuvre de la construction de leurs connaissances; ce processus de construction est favorisé par la présence de diverses ressources notamment : les pairs, la personne enseignante ou le médiateur, le parent, l'objet de savoir, etc.

beaucoup de prudence dans les relations qu'il établira entre les différentes constatations tirées de son enquête » (p. 49). C'est pourquoi Roy (2003) met en garde contre l'« introdu[ction] de biais dans les résultats » (p. 167). Ce même auteur mentionne quelques moyens pour éviter de laisser des biais s'immiscer dans la recherche : la triangulation des données, par exemple en comparant les méthodes utilisées et la rédaction d'un journal de bord (en écrivant des notes de toutes sortes : interprétations, descriptions, questions, etc.). Il souligne également que les données recueillies dans l'étude de cas ne « représentent pas toute la réalité du cas réel » (Roy, 2003, p. 166), puisque l'attention est portée sur quelques éléments et non pas sur l'ensemble. De ce fait, Brassard (1985) affirme que « ceci aura pour effet d'affecter la portée des constatations que le chercheur formulera à la suite de son observation » (p. 50). Toutefois, l'une des forces de l'étude de cas est d'approfondir les données et de rendre intelligibles des phénomènes complexes qui s'articulent dans un cas, car souvent l'objet de recherche est un phénomène peu exploré et même inexploré. D'autres forces sont rattachées à l'étude de cas. D'abord, celle-ci permet de compléter des études de nature quantitative qui souvent n'ont pas accès à des informations précieuses.

« Contrairement aux études quantitatives, les études de cas permettent souvent une plus grande proximité entre les chercheurs principaux et les répondants, un avantage considérable qui limite le risque d'erreur de mesure due à la forme d'un questionnaire » (Roy, 2003, p. 170).

De plus, l'étude de cas contribue considérablement au développement de « connaissances préthéoriques [...] qui précèdent et aident à former des théories » (Roy, 2003, p. 171).

Nous avons porté notre attention sur les limites annoncées par Brassard (1985) et Roy (2003) afin d'éviter un biais de recherche difficile à récupérer par la suite. D'abord, le choix d'une recherche de type exploratoire facilite l'utilisation de l'étude de cas, puisque les résultats de cette dernière ne sont pas confirmatoires. Au contraire, ils servent plutôt d'hypothèses ou d'amorces à des recherches éventuelles qui tenteront de vérifier les constats dégagés dans le cadre de notre étude de cas. L'étude de cas n'a pas

de visées en matière de reproductibilité de ses résultats, mais cherche plutôt à comprendre un phénomène de façon approfondie.

Pour atteindre les visées de cette recherche, nous avons spécifiquement ciblé l'étude de cas interprétative, car elle s'amalgame aisément au type de recherche que nous menons. À ce sujet, Merriam (1988, p. 28) décrit ce qu'elle entend par une étude de cas interprétative :

« L'étude de cas interprétative contient la description détaillée du cas, mais les données sont utilisées afin de développer des catégories conceptuelles ou pour illustrer, soutenir ou réfuter des postulats théoriques adoptés avant la collecte de données. Le chercheur amasse alors le maximum d'informations afin d'interpréter le phénomène ou d'en tirer une théorie. » (Merriam, 1988, p. 28)

À l'aide de l'étude de cas interprétative, il a été possible de développer un arbre thématique qui a servi de matière à l'analyse et à l'interprétation.

Le schéma suivant illustre la démarche entreprise dans le cadre de cette étude de cas. Chacun des éléments est présenté en précisant en quoi il concerne le présent projet de recherche.

Schématisation de la pratique de l'étude de cas selon Merriam

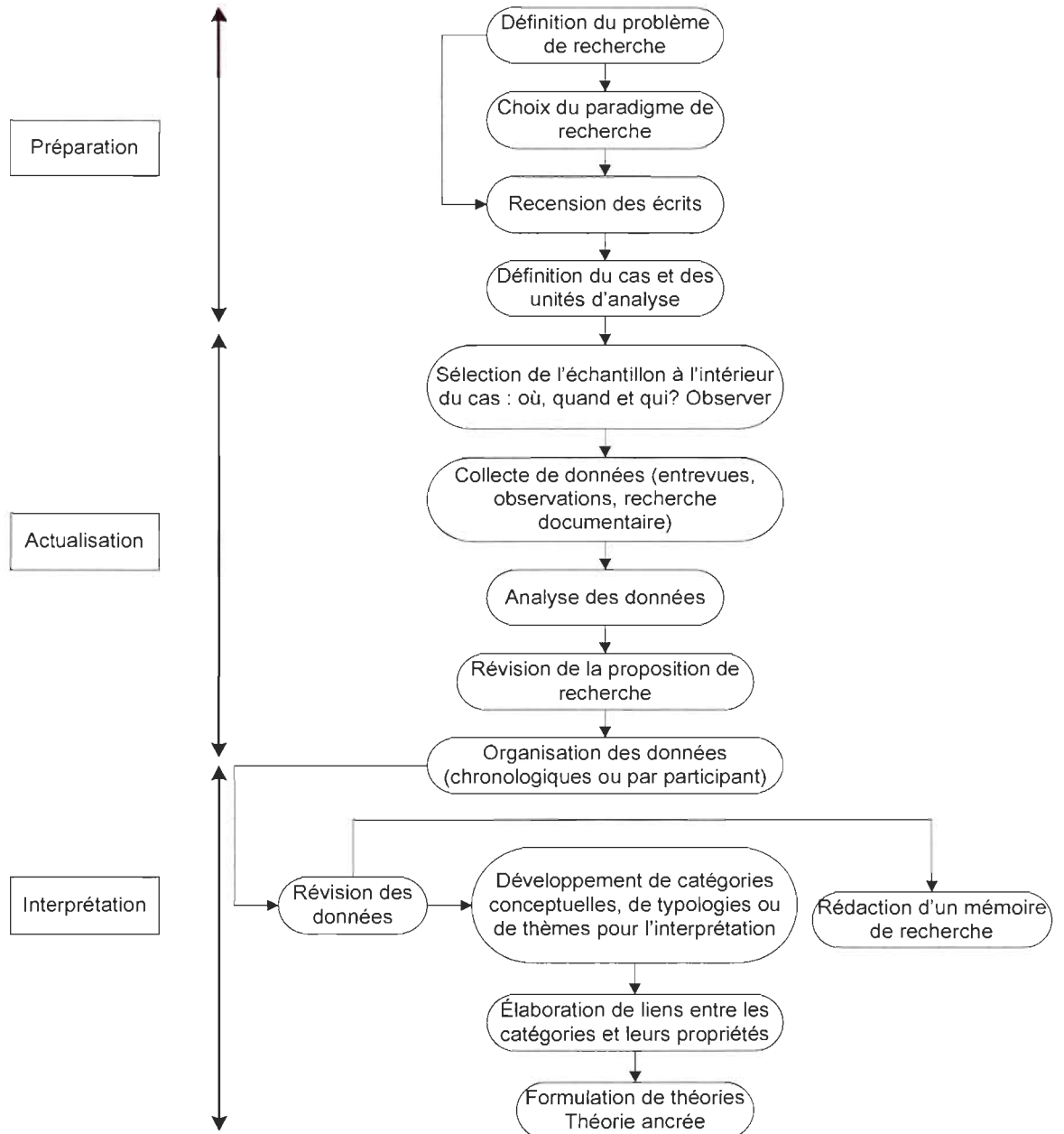


Figure #2. : Schématisation de la pratique de l'étude de cas. Adaptée de Merriam, 1988, dans Karsenti et Demers, 2004, p. 229

Il importe de préciser que chacun des segments (préparation, actualisation et interprétation) a été pris en considération et que chaque phase (définition, paradigme, etc.) a été ou sera développée dans un des chapitres de ce mémoire.

La définition du problème, le choix du paradigme de recherche ainsi que la recension des écrits sont toutes des phases développées soit dans la partie consacrée à la problématique, soit au cadre théorique. La définition du cas et des unités d'analyse a été faite grâce à l'exercice de problématisation réalisé dès le début de la recherche; les unités d'analyse¹⁹ sont davantage précisées dans le chapitre consacré à la méthodologie. La sélection de l'échantillon pour réaliser l'étude de cas a été faite grâce aux étudiants volontaires que nous avons recrutés à partir de la passation du questionnaire. La collecte de données a été accomplie par un questionnaire, des entretiens et des notes de terrain. Quant au segment de l'interprétation, des informations complémentaires sont données dans le paragraphe ci-après et il est approfondi dans le chapitre traitant de l'interprétation de données.

Il importe de mentionner que dans le cadre de l'étude de cas, certaines phases du schéma se sont parfois manifestées dans un segment différent de celui que propose Merriam (1998, dans une adaptation de Karsenti et Demers, 2004, p. 229). Par exemple, l'auteure a situé les phases relatives à l'analyse des données et la révision de la proposition dans le segment de l'actualisation, alors que dans le cadre de cette étude, ces phases ont été plutôt placées dans le dernier segment qui se rapporte à l'interprétation. De plus, une phase supplémentaire a été ajoutée dans le segment de l'interprétation. La phase consacrée à l'analyse des données a été soumise à deux étapes plutôt qu'une : d'abord, il y a eu une élaboration de thèmes (ceux utilisés dans les énoncés de questions d'entretien et ceux qui ont émergé) et, d'autre part, un examen de ces mêmes thèmes à l'aide d'une grille développée par Lafortune (2004a). La thématisation visait

¹⁹ Les unités d'analyse (niveaux 1 à 4) sont celles qui ont été développées par Lafortune (2004a).

l'organisation du corpus à l'aide d'un concept plus large et plus abstrait. Il s'agissait d'identifier le phénomène qui était énoncé par les futurs enseignants. En procédant de la sorte, nous avons pu dégager différents énoncés témoignant de la réalité vécue.

En conséquence, la formulation d'énoncés a suivi l'analyse faite à l'aide de la grille de Lafortune (2004a) et chacun d'eux est issu de la mise en relation des thèmes et sous-thèmes avec les niveaux de croyances de Lafortune (2004a).

3.1.2 Validité interne et externe

Cette section est composée des explications relatives à la validité tant interne qu'externe. Karsenti et Demers (2004) décrivent la validité comme étant des « données et interprétations [dites] crédibles, fidèles à la réalité observée, et qu'elles peuvent être confirmées » (p.224). Les sources de validité se distinguent selon la perspective théorique choisie pour la réalisation de l'étude de cas. Le pôle interprétatif comme Merriam (1988) l'envisage est celui qui a guidé notre étude de cas. Suivent ainsi les sources de validité interne et externe pour lesquelles nous avons opté et qui sont reconnues par Merriam (1988).

Commençons avec la question de la validité interne. Selon Merriam (1988, 1998) et Stake (1995), la triangulation est le moyen qui répond le mieux à ce type de validité dans le cadre d'une étude de cas. C'est pourquoi une démarche de triangulation a été mise en œuvre de deux façons : a) en utilisant plusieurs méthodes pour recueillir des données, et b) en confrontant ces mêmes données à un regard extérieur.

Relativement aux diverses méthodes de collecte de données, il est pertinent de mentionner que nous avons eu recours à trois instruments : le questionnaire, l'entretien et les notes de terrain. Le questionnaire comportait trois visées principales : 1) dresser un portrait sommaire des croyances des étudiants au regard de l'apprentissage et de

l'enseignement; 2) inviter des étudiants à participer volontairement aux entretiens, et 3) développer un premier protocole d'entretien à partir des données recueillies.

L'entretien est l'instrument qui a permis de recueillir le corpus de données le plus dense. Lors du premier entretien, un seul et même protocole a été utilisé pour les trois participants. Tandis que pour le deuxième entretien, trois protocoles différents ont été développés afin d'approfondir certains éléments de réponse mentionnés au cours du premier entretien et aussi, de les valider. C'est pourquoi nous avons porté une attention particulière dans l'analyse des données recueillies lors des entretiens, car elles tiennent un rôle central dans cette recherche. Quant aux notes de terrain, elles ont eu pour fonctions de compléter les informations relatives aux participants à l'étude et de confirmer ou d'infirmer certains résultats.

En ce qui a trait à l'autre manière de trianguler les données, deux personnes (la directrice de cette recherche et une étudiante au doctorat) ont accepté de vérifier le traitement des données, plus précisément : l'élagage, le classement et la synthèse.

Pour répondre aux critères de validité externe, Karsenti et Demers (2004) en nomment plusieurs qui sont spécifiques à l'étude de cas : 1) l'« échantillonnage », 2) les « questions prédéterminées », 3) le « processus d'encodage et d'analyse (multicas) », 4) la « description détaillée, quasi-positiviste du cas », 5) l'identification du caractère typique d'un phénomène et le nommer en termes de degré, et 6) la réalisation d'une « analyse transversale du site et du cas (étude de cas particulier) » (p. 224).

Notre étude de cas se soumet aux critères suivants : l'échantillonnage (1), les « questions prédéterminées » (2), le « processus d'encodage et d'analyse (multicas) » (3), la « description détaillée » (4) et la réalisation d'une « analyse transversale du site et du cas (étude de cas particulier) » (p. 224). (6). Premièrement, notre population de départ était constituée de 120 étudiants et tous ont rempli le questionnaire en lien avec

les croyances sur l'apprentissage et l'enseignement. Trois d'entre eux font partie de l'échantillon qui a participé aux entretiens. Deuxièmement, le questionnaire utilisé est un instrument déjà validé dans le cadre d'une autre recherche menée par Lafortune (2004a). Du côté des deux entretiens, les questions ont été préétablies et validées par la directrice de maîtrise à partir d'une entrevue préalable servant à former à faire des entrevues et à ajuster le protocole. Troisièmement, les processus d'encodage²⁰ et d'analyse ont été réalisés sur un seul cas et non pas à partir d'une étude multicas. Cependant, les codes (thèmes et sous-thèmes) et les éléments d'analyse ont pu être contrôlés à travers les différents propos tenus par les trois participants. Par la confrontation des données, nous avons pu faire ressortir les récurrences, les convergences et les divergences pour un même cas, et ainsi valider les codes (thèmes) émergents et les pistes d'analyse. Quatrièmement, l'exercice de description détaillée du cas a été possible, grâce aux notes de terrain prises au cours des entretiens, de leur transcription et de l'analyse. En terminant, l'analyse transversale du cas a été possible, grâce aux diverses données recueillies à l'aide des instruments suivants : questionnaire, entretiens et notes de terrain.

3.1.3 Considérations d'ordre éthique et précautions déontologiques

Dans le cadre de cette recherche, nous avons pris en compte les principes et règles d'éthique établis en recherche portant sur l'humain. Nous avons d'abord pris la précaution de présenter une description explicite de notre projet sur la première page du questionnaire. Par conséquent, tous les étudiants ont dû lire cette entrée en matière, avant de répondre au questionnaire (voir Appendice A). Nous avons obtenu un certificat d'éthique par le comité de l'Université du Québec à Trois-Rivières, chargé de valider les projets de recherche avec des humains (voir Appendice E-CER-09-143-07-01.07,

²⁰ Le processus d'encodage dans cette recherche prend l'appellation de processus de thématisation qui sera explicité ultérieurement.

renouvelé le 23 janvier 2009). Aussi, lorsque le moment est arrivé pour réaliser les entrevues, nous avons fait signer un formulaire de consentement à chacun des participants (voir Appendice D).

3.2 Échantillon

Tel qu'il a été mentionné, notre intérêt de recherche vise les étudiants en formation à l'enseignement, et plus précisément ceux qui sont inscrits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous avons posé notre choix sur cette catégorie de participants du fait qu'ils ont vécu le processus de formation de quatre années²¹, et que celui-ci se termine quatre mois après la réalisation d'un stage d'internat²². Ce stage s'avère une étape cruciale dans leur développement professionnel qui complète leur formation. Ce stage s'est déroulé au cours de la session d'automne 2005 (de septembre à décembre).

Pour recruter des participants volontaires, nous avons présenté ce projet à des étudiants participant à une classe de préparation à l'internat. Par la suite, nous les avons invités à compléter un questionnaire (voir Appendice A), inspiré de Lafortune (2004a), portant sur les croyances à propos de l'apprentissage et de l'enseignement. À la fin de ce questionnaire, nous avons ajouté une section dont l'intention était de solliciter des

²¹ Il est à préciser que les étudiants et étudiantes de l'étude ont parcouru leur cheminement scolaire à l'intérieur du programme antérieur à celui qui a été ajusté officiellement au renouveau pédagogique. Des ajustements au programme ont été faits en septembre 2005.

²² L'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) définit l'internat comme étant un « stage pratique dans le milieu scolaire. Approfondissement des compétences requises pour prendre en charge une classe. Démonstration de l'exercice d'un contrôle efficace sur les diverses situations qui caractérisent la vie scolaire. Conduite d'un groupe d'élèves qui témoigne que le stagiaire assume toutes les responsabilités inhérentes au rôle de titulaire de classe. Pratique réflexive orientée sur la complexité des tâches et l'importance des comportements éthiques dans la profession enseignante ». Cette définition peut être consultée sur le site de <http://www.uqtr.ca>, consulté le 6 octobre 2009. Voir les rubriques suivantes : 1) *Programme*, 2) *Répertoire des programmes d'études*, 3) *Par département*, 4) *Sciences de l'éducation*, 5) *Baccalauréat, Code, 7990 (Éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire)* et 6) *PED 1015 Stage IV : Internat à l'école primaire (10 crédits)*.

étudiants à participer à une étude de cas consacrée aux croyances à propos de l'enseignement et de l'apprentissage. Comme il a été mentionné, le questionnaire poursuivait trois objectifs : dresser un portrait sommaire des croyances des étudiants au regard de l'apprentissage et l'enseignement; inviter des étudiants à participer aux entretiens et, à partir des données recueillies, développer un premier protocole d'entretien.

3.3 Collecte de données

Au début de cette démarche de recherche, seuls deux instruments de collecte de données avaient été prévus : le questionnaire et l'entretien. En cours de route, nous avons cru pertinent d'en ajouter un troisième : il s'agit des notes de terrain recueillies pendant les entretiens, la transcription et l'analyse. À chacune des étapes du processus de recherche, nous avons relevés des informations dans l'optique de compléter les entrevues. Ces informations relèvent ainsi du processus de recherche et aussi du processus d'entretien. En multipliant les instruments de collecte, cela assure une triangulation des données, c'est-à-dire qu'une confrontation des résultats est possible grâce aux diverses sources de données. Le chercheur est ainsi en mesure de vérifier ses intuitions à partir de différentes sources.

3.3.1 Questionnaire

120 étudiants finissants du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire de l'Université du Québec à Trois Rivières ont complété le questionnaire. Les données recueillies par le biais du questionnaire avaient pour objectifs de répondre à trois objectifs : 1) trouver à l'intérieur de la cohorte, des étudiants volontaires intéressées à participer à une étude de cas portant sur les croyances des étudiants quant à leur future pratique au regard du socioconstructivisme; 2) dégager un portrait sommaire présentant les croyances des étudiants au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage; 3) Aider à la construction du premier protocole d'entretien.

Le questionnaire présenté dans Lafortune (2004a) a été lui-même adapté de Franke, Fennema et Carpenter (1997). Ce dernier propose des niveaux de nature cognitiviste pour expliquer les croyances et pratiques d'enseignants; alors que dans celui de Lafortune (2004a), les énoncés ont été revus à la lumière d'une perspective socioconstructiviste. Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé une partie du questionnaire de Lafortune (2004a) et strictement celle consacrée aux croyances.

Le questionnaire utilisé dans le cadre de cette recherche est composé de 17 énoncés portant sur les croyances et abordant diverses thématiques : 1) stratégies d'enseignement, 2) stratégies d'apprentissage, 3) rôle de la personne enseignante et 4) rôle accordé au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Pour chacun des énoncés, les étudiants devaient indiquer leur degré d'accord : complètement en désaccord (l'énoncé ne s'applique jamais, ou alors que très rarement), plutôt en désaccord (l'énoncé s'applique à l'occasion), plutôt en accord (l'énoncé s'applique souvent) et complètement en accord (l'énoncé s'applique toujours ou presque toujours)²³.

²³ Voir le questionnaire présenté en Appendice A

Dans le cadre d'une journée de formation consacrée au stage final, nous avons eu l'autorisation de faire remplir le questionnaire par tous les étudiants présents. Cette cohorte de 2005 représentait la clientèle visée et nous voulions intéresser plusieurs participants volontaires afin de participer à l'étude de cas. Après une amorce explicative, nous avons passé le questionnaire. À la fin de ce dernier, nous avons inclus une section qui avait pour intention d'interpeller des étudiants qui avaient le désir de poursuivre cette étude de façon individuelle, par entretien semi-dirigé. La cohorte d'étudiants de quatrième année était constituée de 120 étudiants; de ces 120 étudiants, dix personnes ont signalé leur intérêt pour répondre aux questions d'entretien. Par la suite, sept d'entre elles ont décidé de ne pas participer à cette étude. Trois volontaires ont réalisé les entretiens; ils ont assisté à chacune des rencontres planifiées et ils ont participé pleinement à l'ensemble de la démarche par la réalisation des entretiens.

3.3.1.1 Traitement du questionnaire

Les questionnaires ont été traités, d'abord pour connaître les personnes interrogées, et ensuite pour dégager les types de croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement (de non-socioconstructiviste à complètement socioconstructiviste) qu'entretiennent les futurs enseignants et, pour terminer, dans l'intention de valider certains résultats issus de l'analyse thématique des entretiens. Les données recueillies à l'aide du questionnaire ont été compilées à l'aide du logiciel Excel²⁴. Des 120 questionnaires, sept d'entre eux ont dû être mis à l'écart en raison de la non-conformité des réponses données. Par exemple, il a été observé deux réponses pour un même énoncé ou l'absence de réponse à plusieurs énoncés.

²⁴ Afin d'éviter de commettre des erreurs lors du dénombrement des réponses, le décompte a été fait au moyen de la fonction automatique qu'on retrouve dans le logiciel Excel.

Le questionnaire comporte 17 énoncés auxquels les futurs enseignants ont répondu au moyen d'une échelle de Likert (complètement en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord ou complètement en accord). Les réponses de chaque énoncé ont été comptabilisées afin d'obtenir des fréquences en pourcentage. Pour ce faire, le nombre de réponses pour chacun des niveaux, pour l'ensemble des 17 énoncés de tous les questionnaires, a été calculé et ensuite les totaux des quatre niveaux ont été divisés par le total de réponses fournies, soit 1921. Par exemple sur l'ensemble des questionnaires, 148 réponses N1 ont été dénombrées et, par la suite, divisées par 1921, pour ainsi établir une fréquence de 7,7% pour le niveau 1, soit 148 réponses de niveau 1 sur 1921.

Par ailleurs, les trois volontaires ont présenté des résultats se situant entre les niveaux 3 et 4 (de nature plutôt socioconstructiviste à complètement socioconstructiviste). Il s'avère intéressant d'investiguer davantage les croyances des trois futurs enseignants, spécifiquement celles portant sur la pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste. L'objectif est d'étudier ces croyances, spécifiquement celles portant sur la pratique, et de les décrire afin de dégager dans quelle mesure elles relèvent d'une perspective socioconstructiviste.

3.3.2 Entretien

Comme l'échantillon d'une étude de cas se limite souvent à quelques participants, cette étude a été menée avec trois étudiants volontaires (deux étudiantes et un étudiant) qui se sont investis dans l'ensemble du processus de recherche. Les trois personnes participantes se nomment Laura, Anne et Luc, des noms fictifs pour respecter l'entente de confidentialité.

L'entretien a été orienté en fonction de l'objectif général de la recherche, c'est-à-dire celui d'étudier les croyances de futurs enseignants à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste. L'objectif spécifique consiste à décrire

les croyances (celles énoncées portant sur la pratique) qui sont en cause chez trois futurs enseignants, à l'ordre primaire, en fonction d'une perspective socioconstructiviste.

Le questionnaire a permis d'obtenir un portrait sommaire de la population. Les entretiens auprès de trois volontaires favorisent une description plus précise des croyances. Le guide d'entrevue a été développé à la lumière des réponses au questionnaire pour assurer une collecte pertinente, mais pour aller au-delà des questions posées (Deslauriers, 1991). La validation du guide d'entrevue et sa mise au point, si besoin il y avait, ont été suivies d'un essai d'entrevue avec une étudiante de quatrième année, faisant partie de la même cohorte que les trois volontaires. L'enregistrement de cette entrevue a été écouté et commenté par la directrice de ce projet à des fins de formation et de mise au point du protocole.

Les entrevues se sont déroulées de manière semi-dirigée : « le chercheur et l'interviewé se trouvent dans une situation d'échange plus contrôlée que lors de l'entrevue non dirigée » (Savoie-Zajc, 2004, p. 133). C'est pourquoi un schéma d'entrevue a été construit à l'aide de questions thématiques préalablement développées dans le cadre théorique. Roy (2003) considère l'entrevue semi-dirigée comme étant une méthode de collecte pertinente dans le cadre d'une étude de cas. Il s'agit alors d'accorder davantage d'importance à l'information, plutôt qu'à l'uniformisation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004); cela semble inévitable dans une recherche visant la description.

Lors du premier entretien, le même protocole d'entrevue a été utilisé avec chacune des personnes participantes. Ensuite, une transcription et une analyse des données ont permis l'élaboration d'un protocole d'entretien mis au point pour chaque participant. Quant au deuxième entretien, les mêmes thématiques ont été abordées, mais des questions d'approfondissement, variant selon le participant, ont été élaborées dans l'intention de compléter les données recueillies lors de la première rencontre.

Les questions thématiques sont les suivantes : 1) l'enseignement et l'apprentissage, 2) le rôle de l'enseignant, 3) les moyens utilisés (interaction, questionnement, réflexion et autoévaluation) dans l'exercice d'une telle pratique, et 4) le constructivisme et le socioconstructivisme.

Un exercice de fusion des questions thématiques des premier et deuxième entretiens a été fait pour éliminer les répétitions et rendre l'analyse plus dynamique. Voici un aperçu de cette fusion. Les questions thématiques présentées ci-dessous sont suivies de parenthèses qui indiquent à quel entretien elles sont associées.

1. Stratégies d'enseignement (1²⁵)
2. Croyances au regard de l'apprentissage (1)
3. Rôle de l'enseignant (2)
4. Moyens (1 et 2):
 - a) Interaction
 - b) Questionnement
 - c) Réflexion
 - d) Autoévaluation
5. Constructivisme et socioconstructivisme (1 et 2)

Le premier entretien est constitué de trois thématiques principales qui ont orienté les questions posées : les stratégies d'enseignement, leurs croyances au sujet de l'apprentissage et la perspective socioconstructiviste. Celle-ci a été abordée indirectement à l'aide de questions portant sur quatre moyens : 1) l'interaction; 2) le questionnement; 3) la réflexion, et 4) l'autoévaluation. Chacun d'eux est traité à partir d'une structure identique, soit des questions portant sur la définition du moyen en question, soit son utilité, soit les liens qu'il entretient avec l'apprentissage et son utilisation en classe. Enfin, les trois futurs enseignants ont été questionnés sur la compréhension qu'ils ont de la perspective socioconstructiviste.

²⁵ (1) : thématique abordée dans le premier entretien. (2) : thématique abordée dans le deuxième entretien.
 (1) et (2) : thématique abordée dans les deux entretiens.

Lors de l'élaboration du deuxième protocole d'entretien, nous avons sélectionné des questions communes à tous les participants et d'autres, spécifiques à chacun d'eux. Nous présentons d'abord la thématique commune : les moyens (interaction, questionnement, réflexion et autoévaluation). Chaque participant a été interrogé sur cette thématique à propos du rôle qu'il joue dans la perspective socioconstructiviste et dans les interventions en classe, pour approfondir les témoignages des futurs enseignants et se faire une meilleure idée de leurs croyances.

Ensuite, des questions plus spécifiques ont été formulées, présentées et ordonnées en fonction des personnes interrogées. En ce qui a trait à la première participante (Laura), trois thématiques ont été approfondies : le manuel scolaire, la planification et le conflit sociocognitif. Avec la deuxième personne interrogée (Anne), quatre autres thématiques ont été traitées de façon plus précise : l'activation des connaissances, l'autonomie, le rôle de l'enseignant et la perspective d'enseignement (dans un contexte d'enseignement régulier). Avec la troisième personne (Luc), ce sont les thématiques relatives à la planification, l'apprentissage des élèves et le travail d'équipe qui ont été approfondies. Les thématiques spécifiques ont été différenciées pour les approfondir ou faire un retour sur ce qui avait été dit initialement.

Les participants ont participé à un entretien d'une heure au début et d'une heure à la fin de l'internat. Cette façon de procéder est conforme aux procédures qui avaient été préalablement fixées, c'est-à-dire la réalisation de deux ou trois entretiens d'une heure avec chaque participant. Un entretien au milieu du stage était prévu, mais il n'a pas été réalisé puisque la période de stage était trop brève pour que les témoignages du deuxième et troisième entretiens soient vraiment différents.

3.3.2.1 Traitement des entretiens

Dans cette section, les éléments concernant le traitement des entretiens sont présentés : le type d'analyse, 2) les phases relatives au traitement des données, et 3) les phases préparatoires à l'analyse des données.

a) Type d'analyse

Un souci de cohérence a guidé le choix de l'analyse qualitative pour mener cette recherche. Paillé (1996, p. 181 et 183) décrit sa vision de ce type d'analyse et, corollairement, met en lumière l'orientation de la démarche entreprise dans le cadre de ce projet.

« C'est une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. La logique essentielle à l'œuvre participe de la découverte ou de la construction de sens. [...] Le résultat n'est jamais une proportion ou une quantité; c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet » (Paillé, 1996, p. 181). « [...] les méthodes qualitatives relèvent des approches subjectivistes dans la mesure où elles procèdent directement et assez interprétativement à la reformulation/interprétation/théorisation des phénomènes vécus ou observés » (Paillé, 1996, p. 183).

D'un point de vue pratique, le traitement et l'analyse des données ont été effectués selon une logique inductive. D'après Karsenti et Demers (2004), l'analyse inductive permet la création « de catégories et de liens entre les catégories et les propriétés (hypothèses) » (p. 212). Dans le cadre de cette recherche, le procédé inductif a permis de dégager 10 énoncés interprétatifs témoignant ainsi d'un aller-retour entre les phases de la thématisation et de l'analyse.

b) Phases relatives au traitement des données

Le traitement des données s'est déroulé en neuf étapes : 1) La transcription des entretiens; 2) L'organisation du corpus de données par participant, c'est-à-dire que des

extraits des transcriptions de chaque participant ont été classés sous chaque thématique d'entretien; 3) L'élimination des digressions et répétitions, et 4) La synthèse de chacun des entretiens.

Cette étape en a permis une autre concernant la réduction du corpus : 5) La fusion des thématiques d'entretiens de chacun des participants. Tous les extraits d'un participant qui se rapportent à une même thématique d'entretien ont été regroupés. Ce processus de fusion a favorisé la mise en commun des thématiques et une seconde phase de synthèse a mis en lumière des propos les plus significatifs, en termes de récurrence et d'importance, chez chaque participant, et 6) La fusion et le classement du corpus de données en lien avec les thématiques, tout participant confondu.

Les étapes 7, 8 et 9 sont associées au processus d'analyse des données et mènent au traitement du corpus. 7) Émergence des thèmes et sous-thèmes, et 8) Réalisation d'un document de définitions de niveaux de croyances et de pratiques à partir du corpus de données.

Ce document a, par la suite, facilité le codage des données par niveaux, et 9) l'inter-codage du document de classement et de définitions avec une étudiante du doctorat. Cet exercice a permis de valider le classement réalisé.

La démarche de traitement de données a été réalisée dans l'intention d'atteindre les objectifs général et spécifique de recherche : soit ceux d'étudier et de décrire les croyances (croyances énoncées portant sur la pratique) qui sont en cause chez trois futurs enseignants, à l'ordre primaire, en fonction d'une perspective socioconstructiviste.

Questions thématiques qui s'y rattachent

- Croyances relatives à l'enseignement et à l'apprentissage
- Rôle de l'enseignant
- Constructivisme et socioconstructivisme
- Moyens d'enseignement présentés par les participants

- Moyens proposés par la recherche :
 - Interaction
 - Questionnement
 - Réflexion
 - Autoévaluation
 -

c) Phases de l'analyse des données

Lorsque les étapes de traitement de données ont été passées, il a été possible d'amorcer la démarche d'analyse. Nous en avons choisi deux types : 1) L'analyse thématique et 2) L'analyse à partir des niveaux de croyances et de pratiques développés par Lafortune (2004a). Nous les avons fusionnés dans la partie consacrée à la présentation des résultats. Les données sont utilisées pour décrire les niveaux, alors que les thématiques ont servi à l'organisation des données pour chacun des niveaux. Les mêmes thématiques se retrouvent donc dans chaque description de niveau.

Avant d'aborder l'analyse thématique, tout le corpus des données a fait l'objet, encore une fois, d'une dernière fusion au cours de laquelle tous les extraits traitant d'une même question thématique ont été replacés ensemble, tout participant confondu. En structurant le contenu des entretiens de cette manière le travail d'analyse thématique a été facilité, car il était désormais possible d'examiner le corpus comme un ensemble organisé et de voir apparaître les thèmes émergents.

Paillé (1996) propose une définition pertinente de l'analyse thématique pour les besoins de notre étude de cas :

« L'analyse thématique est une méthode permettant de dégager les thèmes présents dans un corpus » (Paillé, 1996, p. 180). [Elle] consiste ainsi à procéder systématiquement au repérage des thèmes abordés dans un corpus, et, éventuellement, à leur analyse, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observation. [...] [L'analyse thématique] est d'abord et avant tout une méthode servant au relevé et la synthèse des thèmes présents dans un corpus » (p. 186).

Relativement à la thématisation, qui est l'art « d'attribuer un thème à un extrait », Paillé (1996) cible trois éléments à prendre en considération : la nature du support matériel, le mode d'inscription des thèmes et le type de démarche de thématisation. Nous avons procédé, à l'aide d'un logiciel générique, de traitement de texte. Nous avons également travaillé à partir d'un mode d'inscription en inséré, c'est-à-dire que

« les thèmes sont intégrés à l'intérieur du texte [...] au-dessus du passage pertinent [...] au milieu même d'une phrase sous la forme d'un titre en caractère spécifique [...]; ce mode est intéressant dans la mesure où il est partie intégrante du texte et permet par le fait même une série d'opérations automatiques (sélection de passages, regroupement, etc.) » (Paillé, 1996, p. 187).

La démarche de thématisation désignée a été celle dite « continue ». Il s'agit de distribuer des thèmes tout au long du corpus. En procédant ainsi, il est possible de contribuer à la construction de l'arbre thématique, ou à la structuration du contenu, auquel nous avons eu recours pour l'ensemble des données à analyser (Paillé, 1996). Nous précisons que l'arbre est complété seulement à la fin de l'analyse et qu'il peut être modifié tout au long de la démarche. Selon Paillé (1996), « la démarche continue permet une analyse vraiment fine et riche du corpus; par contre, elle est plus complexe à mener et exige plus de temps » (p. 189).

La sélection et la répartition des thèmes ont été validées par la directrice de maîtrise et par une étudiante de troisième cycle en éducation. Dans un premier temps, les thèmes ont été examinés pour l'ensemble du corpus et, dans un deuxième temps, seuls quelques extraits ont été sélectionnés à des fins de validation.

Puisque la thématisation a servi à la structuration des données et à la construction d'un arbre thématique, nous pouvions alors nous rapprocher de la théorisation sans toutefois parvenir au développement d'une théorie, mais plutôt à l'établissement de « bases d'une théorisation des phénomènes étudiés » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 147).

L'analyse à l'aide de la grille de niveaux de croyances et de pratiques (Voir Appendice F) a été facilitée grâce aux nombreuses étapes de traitement et de structuration des données, puis orientée en fonction de l'objectif spécifique de décrire les croyances portant sur la pratique mises en cause par trois futurs enseignants, à l'ordre primaire, en fonction d'une perspective socioconstructiviste. L'analyse thématique a servi par la suite à dégager des thématiques et sous-thématiques associées à l'un des quatre niveaux de croyances ou de pratiques (Lafortune, 2004a).

3.3.3 Notes de terrain

Au début de ce processus de recherche, les notes de terrain n'avaient pas été considérées comme étant un outil de collecte de données en soi. C'est lors du premier entretien que la décision d'ajouter cet instrument de collecte a été prise; la pertinence des questions et des commentaires formulés par les participants a favorablement influencé cette décision. Tout au long du processus de recherche, des notes de terrain ont été recueillies, soit pendant les entretiens ou soit au cours de la transcription des entretiens. Elles ont été utilisées pour compiler des observations, propos ou questions qui pouvaient contribuer à la démarche de recherche, d'analyse et d'interprétation. Elles servaient d'abord à orienter le deuxième entretien, ensuite à clarifier certains propos qui ont été tenus par les participants et finalement, à approfondir les pistes d'interprétations qui ont émergé en cours de processus. Les notes ont été colligées par la chercheure pendant les entretiens. D'une part, cela a permis de compléter les transcriptions et, d'autre part, à favoriser la prise en compte des idées et des questions qui surgissaient dans l'action.

Il faut préciser que cet outil se distingue en tout point du questionnaire, que 120 étudiants ont rempli, ou de l'entretien que les trois participants ont réalisé à deux reprises. Le traitement de ce type de données est également différent des autres. C'est pourquoi les notes de terrain ont été insérées dans l'analyse sous forme de notes de bas de page, de sorte que nous puissions y recourir au besoin. Elles se sont avérées utiles

pour compléter, enrichir et confronter l'analyse et l'interprétation. Par exemple en comparant les notes de terrain aux thématiques et sous-thématiques émergentes de l'analyse, il a été possible de parvenir à une forme de validation des données. Ou encore, lors du classement des données dans la grille des niveaux de croyances et de pratiques, les notes de terrain ont permis de déterminer l'un ou l'autre des niveaux et de nuancer les justifications relatives au classement.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présentation des résultats comporte deux parties : celle qui fait suite au questionnaire, et l'autre qui a trait au suivi des entretiens et des notes de terrain lesquelles, subséquemment, ont été intégrées, en guise de complément, aux données recueillies. Ces deux parties consistent à montrer deux types de comparaisons : d'une part, les données du questionnaire sont utilisées pour comparer les croyances de l'ensemble du groupe avec les croyances des trois futurs enseignants²⁶. D'autre part, ceux-ci sont comparés à eux-mêmes, c'est-à-dire que les données résultant de l'entretien sont examinées pour étudier et décrire leurs croyances.

4.1 Résultats du questionnaire

Les données quantitatives issues du questionnaire sont pertinentes dans la mesure où elles permettent de dégager la tendance générale du groupe et de situer les trois sujets dans cet ensemble. Le calcul des fréquences de chaque niveau de croyances²⁷ (N1,N2,N3 et N4) du groupe et celles des trois sujets a permis d'atteindre cet objectif. Le volet quantitatif comprend ainsi des opérations de saisie et de compilation de fréquences exprimées en pourcentage.

Les trois figures ci-après comportent des graphiques qui illustrent les résultats des 113 questionnaires. La figure 3 expose les pourcentages de réponses données pour

²⁶ Aussi appelés « les trois sujets ».

²⁷ Selon Lafortune (2004a), le N1, dit non-socioconstructiviste, est associé à une transmission des connaissances. Le N2, dit plus ou moins non-socioconstructiviste, est associé à un début d'acceptation de différentes stratégies. Le N3, dit plus ou moins socioconstructiviste, est associé à un début d'autonomie dans la réalisation d'une tâche. Le N4, dit socioconstructiviste, est associé à l'autonomie dans l'apprentissage.

chaque niveau de croyances, tant du groupe que des trois futurs enseignants volontaires qui participent à l'étude de cas. La figure 4 présente les pourcentages de la figure 3, ainsi que les résultats d'entretien des trois sujets participant à l'étude de cas²⁸. La figure 5 montre les pourcentages de données par regroupement de croyances. Les niveaux les moins socioconstructivistes (niveaux 1 et 2) et ceux qui sont davantage socioconstructivistes (niveaux 3 et 4) sont regroupés, afin de montrer de souligner la tendance qui émerge des résultats du groupe et des trois sujets.

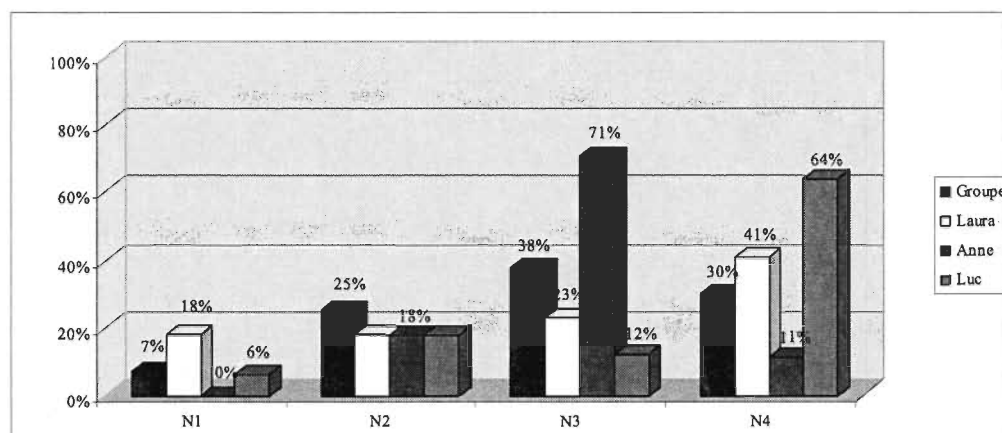


Figure 3. : Graphique comparant le pourcentage des réponses données au questionnaire par le groupe et par les trois futurs enseignants pour chaque niveau de croyances (N1, N2, N3 et N4)

²⁸ Les résultats des trois sujets sont regroupés afin de dégager les résultats du cas engagé dans cette étude.

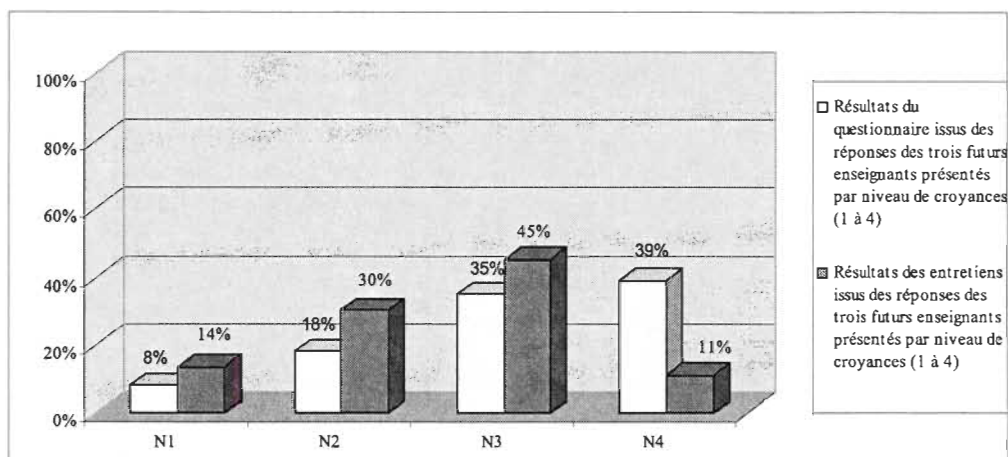


Figure 4. : Graphique comparant le pourcentage des réponses données au questionnaire et le pourcentage des réponses données aux entretiens pour chaque niveau de croyances (N1, N2, N3 et N4) pour les trois futurs enseignants

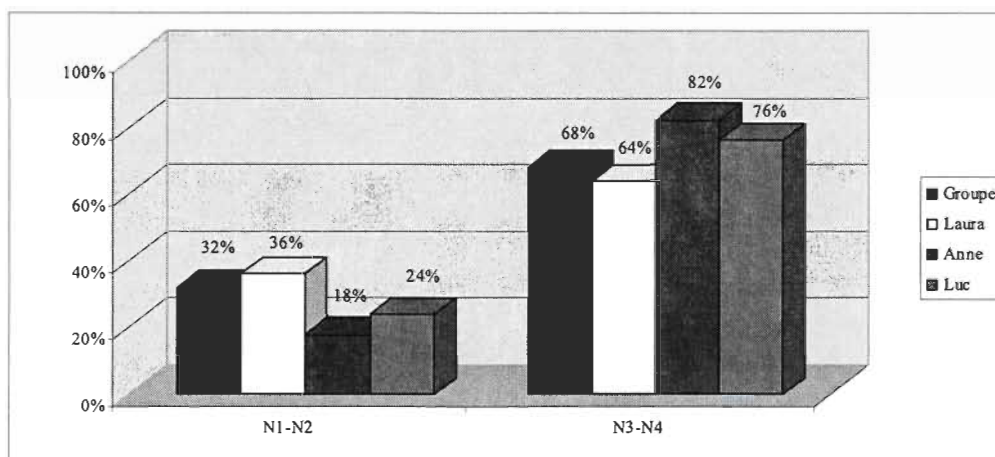


Figure 5. : Graphique comparant le pourcentage de réponses données au questionnaire par le groupe et par les trois futurs enseignants au moyen de regroupements des niveaux 1 avec 2 et 3 avec 4

On remarque dans les résultats du questionnaire, une sélection plus fréquente de réponses de niveaux N3 (38 %) et N4 (30 %), soit dans 68 % des cas si l'on additionne les fréquences associées à chacun des niveaux (Figure 5). Quant aux trois sujets, l'addition des fréquences de niveaux N3 et N4 donne un total de 65 % à Laura, 83 % à Anne et 77 % à Luc. On remarque, d'une part, la proximité de Laura (65 %) par rapport

aux résultats du groupe (68%) et, d'autre part, l'écart des résultats d'Anne (83 %) et de Luc (77%) au regard des résultats du groupe.

Pour donner suite à la présentation des résultats, nous abordons maintenant une partie qui a trait à deux types d'analyses. La première fait part des données de manière détaillée, pour chaque niveau de croyances (N1, N2, N3 et N4), tant pour le groupe que pour les trois sujets (Figure 3), soit la réunion des résultats du groupe et des trois sujets (Figure 4). La deuxième analyse fait état des données regroupées par niveaux de croyances (N1 avec N2 et N3 avec N4) du groupe et des trois futurs enseignants (Figure 5).

4.1.1 Analyse des fréquences associées à chaque niveau de croyances pour le groupe et les trois futurs enseignants

En examinant chaque niveau de croyances, il est possible de poser un regard qui embrasse l'ensemble des données. La fréquence de réponses de niveau 1 pour le groupe, est de 8 %. Quant aux trois futurs enseignants, Laura a donné des réponses de niveau 1 dans 18 % des cas, Anne n'a formulé aucune réponse de ce niveau, alors que Luc l'a fait dans 6 % des cas. Il appert que les trois sujets ont donné peu de réponses de niveau 1; Laura a tout de même fourni davantage de réponses de niveau 1 que les deux autres sujets et encore plus que le groupe (8 %). La fréquence de réponses de niveau 2 est de 25 % pour le groupe et de 18 % pour les trois futurs enseignants. Il faut remarquer que les trois sujets ont donné le même nombre de réponses de niveau 2, alors que le groupe a fourni plus souvent des réponses de niveau 2, c'est-à-dire une réponse sur quatre. Au niveau 3, on attribue au groupe une fréquence de réponse de 38 %. Parmi les trois futurs enseignants, Laura est la seule à obtenir une fréquence de réponses N3 de 24 %. Anne dépasse largement cette fréquence avec 71 % de réponses N3, alors que Luc se tient loin derrière avec une moyenne de 12 %. Quant au niveau 4, le groupe s'y rattache dans 30 % de ses réponses. La fréquence des réponses de niveau 4 est de 41 % pour Laura, de 12 % pour Anne et de 65 % pour Luc. Dans l'ensemble des résultats des trois sujets, on

remarque que Laura a donné davantage de réponses de niveau 4, dans 41 % des cas. Cela s'observe également du côté de Luc qui a fourni, dans 65% des cas, des réponses de niveau 4. Avec une fréquence de 71 %, Anne est celle qui a donné à la fois le plus de réponses de niveau 3 et le moins de réponses de niveau 4. Par rapport à la fréquence associée au groupe pour le niveau 3 (38 %), Laura est celle qui s'en rapproche le plus avec une fréquence de 24 %; Anne et Luc s'en éloignent considérablement avec des fréquences respectives de 71 % et de 12 %. En ce qui a trait aux résultats de niveau 4, encore une fois, Laura est celle qui, avec un pourcentage de 41 %, se rapproche le plus de la fréquence du groupe (30 %). Avec des résultats de 12 % et de 65 %, Anne et Luc s'éloignent à nouveau de la fréquence du groupe. Soulignons que Luc a donné davantage de réponses de niveau 4, en le comparant à Anne qui en a peu donné.

La présentation des résultats pour chaque niveau de croyances permet de dégager quelques tendances du côté des trois futurs enseignants. Par exemple, on reconnaît une prédominance des résultats de niveaux 3 et 4 chez les trois sujets, ce qui est aussi observé du côté du groupe. Évidemment, il existe certaines différences, quant aux résultats de chacun des sujets, mais cela ne modifie en rien la tendance générale qui se dégage.

Lorsque l'on rassemble les résultats des trois sujets (*Figure 4*), on constate qu'ils ont donné davantage de réponses « plus ou moins socioconstructivistes » (N3) à « socioconstructivistes » (N4), dans 76 % des situations, alors que le groupe a fourni des réponses N3-N4 dans l'ordre de 68 % des cas. La différence entre les trois sujets et le groupe est plutôt faible, mais elle se perçoit surtout dans la sélection des réponses N4 (cas : 39 % et groupe : 30 %). Pour ce qui est des résultats non-socioconstructivistes (N1), les trois futurs enseignants obtiennent un pourcentage de 8 % et le groupe, de 7 %. Quant aux résultats plus ou moins socioconstructivistes (N2), on remarque des fréquences de 18 % pour les trois futurs enseignants et de 25 % pour le groupe, ce qui représente un écart de 7 %. Au regard de l'ensemble des résultats, il est possible

d'affirmer que les écarts entre les résultats des trois futurs enseignants et ceux du groupe ne sont pas très élevés, et cela vaut pour chaque niveau de croyances.

Dans la partie suivante, nous traitons des résultats regroupés en niveaux de croyances. Plus précisément, il s'agit des fréquences des niveaux 1 et 2 et des niveaux 3 et 4, pour le groupe et les trois sujets. Elles sont présentées à l'aide de regroupement pour mettre en évidence la tendance générale qui s'en dégage.

4.1.2 Analyse des fréquences regroupées par niveaux de croyances (N1 avec N2 et N3 avec N4)

En ce qui a trait au regroupement des niveaux de croyances N1 et N2, la fréquence des réponses est de 32 % pour l'ensemble du groupe. Pour ce qui est des trois sujets, Laura fournit des réponses de niveaux N1-N2 dans 35,3 % des cas et Anne le fait dans 17,6 % des cas. Laura se situe le plus près du résultat du groupe, alors qu'Anne s'en éloigne le plus. En ce qui a trait aux résultats de Luc, il a accordé des réponses de niveaux 1-2 dans 23,4 % des cas, ce qui le place entre Laura et Anne par rapport au groupe. Anne et Luc se situent en-dessous de la fréquence du groupe (32 %) dans le regroupement des niveaux. Ayant obtenu une fréquence de 35,3 %, Laura est la seule dont les résultats se rapprochent de ceux du groupe.

Pour le regroupement N3-N4, on observe dans 67,7 % des cas que le groupe a sélectionné des réponses appartenant à ces niveaux de croyances. Laura a sélectionné des réponses de niveaux N3-N4 dans 64,7 % des cas, se situant ainsi à proximité de la fréquence attribuée au groupe. Pour sa part, Anne accorde des réponses N3-N4 dans 82 % des cas. On doit noter l'écart important entre cette dernière fréquence et celle du groupe. Avec un résultat de 77 % de réponses N3-N4, Luc se place, encore une fois, entre les résultats de Laura et ceux d'Anne. Certes, il existe des écarts entre les résultats d'Anne et de Luc par rapport à ceux du groupe, mais la tendance se maintient tout de

même dans le groupe et chez les trois sujets : la majorité des réponses se rattache au regroupement de niveaux N3-N4 « plus ou moins socioconstructiviste » et « socioconstructiviste ». Cependant, les trois futurs enseignants présentent une tendance plus socioconstructiviste que le groupe.

4.2 Résultats des données des entretiens et des notes de terrain

Les questions des entretiens portaient sur : 1) les croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement, 2) le rôle de l'enseignant, 3) le constructivisme et le socioconstructivisme, 4) les moyens d'enseignement choisis par les participants, et 5) les moyens proposés découlant de la recherche à propos de l'interaction, du questionnement, du moment de réflexion et de l'autoévaluation. Le contenu des réponses aux questions a fait émerger des thématiques d'analyse²⁹ sur : 1) l'enseignement, l'apprentissage et le socioconstructivisme, 2) l'interaction, 3) le questionnement, 4) le moment de réflexion et 5) l'autoévaluation. Chacune de ces thématiques comporte des codes émergents issus des propos des trois futurs enseignants et ces codes servent à expliciter et à préciser leurs croyances pour chacun des niveaux. Ces thématiques se retrouvent dans les quatre parties traitant des niveaux de croyances (N1 à N4); deux sous-parties sont associées à chacun des niveaux : on trouve ensuite les résultats et le résumé. Les données de recherche dégagées des notes de terrain apparaissent en notes de bas de page; elles apportent un certain éclairage à l'analyse.

Il faut rappeler que notre recherche tente de cerner et de décrire les croyances de futurs enseignants se situant au niveau 1 (non-socioconstructiviste) au niveau 4 (tout à fait socioconstructiviste). En les interrogeant à ce propos, il a été possible de connaître des croyances se rapportant à leurs pratiques. Il importe toutefois de préciser que ce que les trois futurs enseignants taisent au cours de l'entretien ne veut pas nécessairement dire

²⁹ Voir l'Appendice G pour consulter les définitions des thématiques d'analyse.

qu'ils ne le font pas en classe. Il est possible que certaines omissions soient involontaires.

Avant de procéder à l'analyse, trois figures sont proposées pour montrer comment les résultats des entretiens sont répartis et comparés : ceux qui se rapportent aux futurs enseignants à la suite de la passation du questionnaire et ceux qui découlent des entretiens. La figure 6 illustre les résultats des entretiens en pourcentage, présentés par niveaux de croyances. La figure 7 fait état des résultats des entretiens quant aux regroupements des niveaux de croyances (N1 avec N2 et N3 avec N4) et la figure 8 montre les résultats des trois futurs enseignants, issus à la fois du questionnaire et des entretiens.

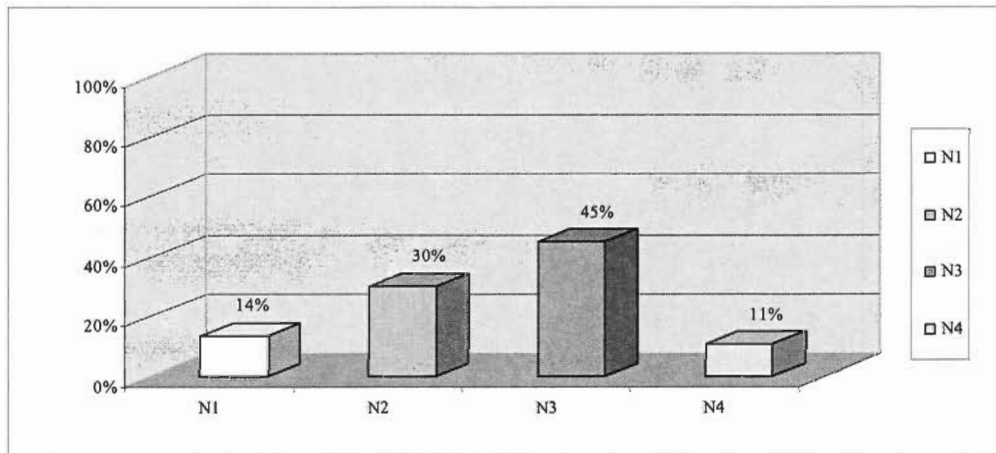


Figure 6. : Résultats d'entretien présentés par niveaux de croyances (N1, N2, N3 et N4) au moyen de pourcentages

La figure 6 montre que les trois futurs enseignants ont fourni 45 % de réponses de niveau 3, alors que 30 % ont été classés dans le niveau N2. Le niveau 1 accueille 14 % des réponses attribuées par les trois futurs enseignants et le niveau 4 accuse un résultat de 11 %.

La figure 7 met en lumière les résultats des entretiens alors qu'ils sont regroupés par niveaux de croyances. Le regroupement N1-N2 rallie 44 % des réponses des trois futurs enseignants et le regroupement N3-N4 56 %. La différence entre les deux laisse entrevoir une répartition un peu plus élevée du côté du regroupement N3-N4, avec une fréquence de 56 %. Presque la moitié des réponses sont de niveau 3 et seulement 11% des autres sont de niveau 4. On remarque que dans la figure 6, les réponses sont plutôt réparties entre le niveau 2 (30 %) et le niveau 3 (45 %).

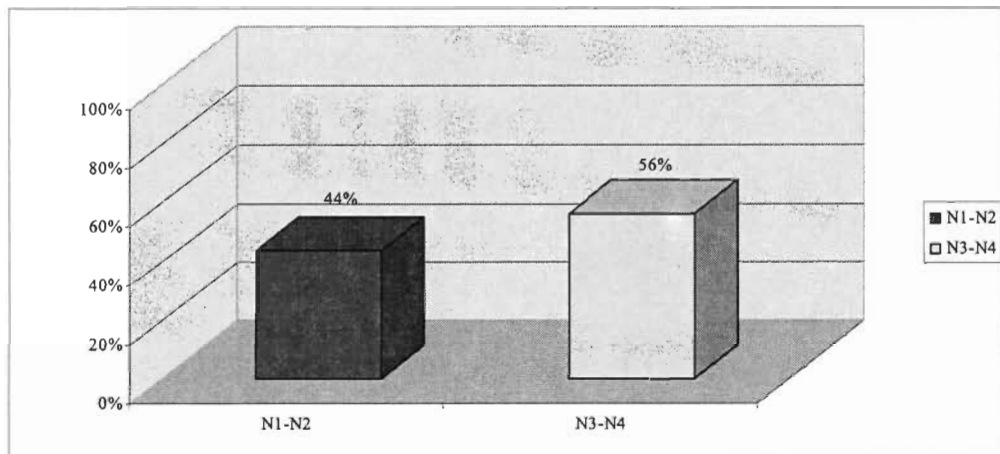


Figure 7. : Résultats des entretiens présentés par regroupements de niveaux de croyances (N1 avec N2 et N3 avec N4) au moyen de pourcentage

Il est également intéressant de comparer les différents résultats à la suite de la passation du questionnaire et des entretiens. La figure suivante expose la comparaison entre ces deux types.

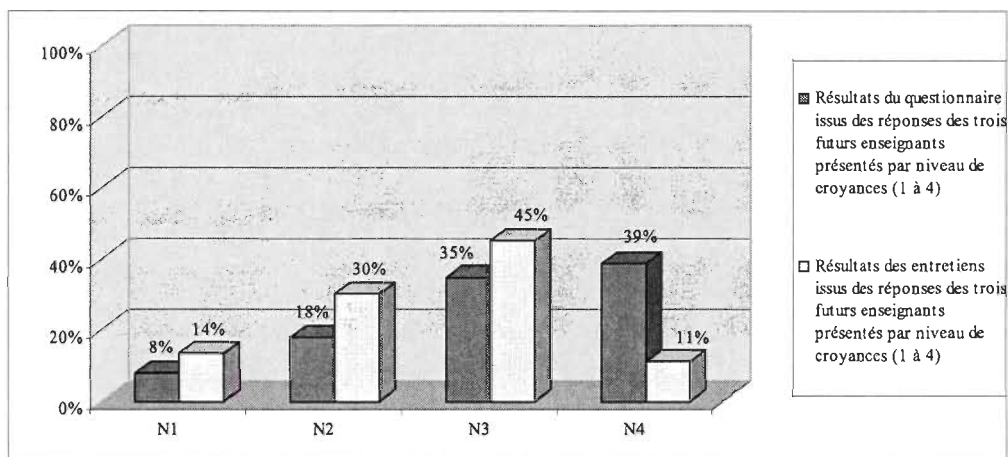


Figure 8. : Graphique comparant les résultats des trois futurs enseignants découlant du questionnaire et des entretiens pour chaque niveau de croyances (N1, N2, N3 et N4)

En comparant les résultats à la suite de la passation du questionnaire et des entretiens, on note que lors de ces derniers, les trois futurs enseignants ont fourni davantage de réponses de niveau 1 (+5 %) et de niveau 2 (+12 %). Ils ont formulé plus de réponses de niveau 3 (+10 %) et beaucoup moins de réponses de niveau 4 (-8 %). Les 45 % des réponses aux entretiens ont été classés dans N3, soit presque la moitié de l'ensemble des réponses obtenues, ce qui représente une hausse de 10 % par rapport aux résultats du questionnaire. On constate que les trois futurs enseignants ont donné 28 % de moins de réponses N4 au cours des entretiens : on retient alors qu'il s'agit d'une hausse de réponses N1, N2 et N3 et une baisse des réponses N4. La concentration des résultats des entretiens se situe entre N2 (30 %) et N3 (45 %); les trois futurs enseignants ont donc fourni des réponses un peu moins socioconstructivistes. Ce constat diffère de celui qui a été dégagé à la suite de l'analyse des résultats du questionnaire, lequel montrait une concentration se situant entre N3 (35 %) et N4 (39 %). À ce sujet, on peut penser que les trois futurs enseignants ont exprimé peu de propos pouvant être classés dans ce niveau, puisque la définition qui y est associée, dans la grille de classement, est plutôt complexe. En effet, pour qu'une croyance soit considérée à ce niveau, les trois

futurs enseignants devaient avoir procédé à une réflexion sur leurs propres croyances et sur leur agir, ce qui semble difficilement atteignable en contexte de stage.

Le tableau ci-après expose la répartition des extraits des entretiens pour chaque niveau de croyances et, de manière plus détaillée, la répartition des extraits en fonction des thématiques d'analyse.

Tableau 2

Répartition des extraits des entretiens pour chaque niveau de croyances et pour chacune des thématiques d'analyse

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Nombre d'extraits pour chaque niveau	21/155 ³⁰ (14 %)	47/155 (30 %)	70/155 (45 %)	17/155 (11 %)
Nombre d'extraits par thématiques d'analyse				
1) Apprentissage et enseignement	9/21 (43 %)	13/47 (28 %)	16/70 (23 %)	7/17 (41 %)
2) Socioconstructivisme	0/21 (0 %)	1/47 (2 %)	6/70 (8,5 %)	9/17 (53 %)
3) Interaction	2/21 (9,5%)	4/47 (8,5 %)	11/70 (16 %)	1/17 (6 %)
4) Questionnement	5/21 (24 %)	11/47 (23 %)	20/70 (28,5%)	0/17 (0 %)
5) Moment de réflexion	3/21 (14 %)	4/47 (8,5%)	5/70 (7 %)	0/17 (0 %)
6) Autoévaluation	2/21 (9,5 %)	14/47 (30 %)	12/70 (17 %)	0/17 (0 %)

En effectuant le calcul des résultats de tous les niveaux (N1, N2, N3 et N4) pour chaque thématique, on reconnaît la répartition que voici : 1) *Apprentissage et Enseignement* : 29%, 2) *Socioconstructivisme* : 10 %, 3) *Interaction* : 12 %, 4) *Questionnement* : 23%, 5) *Moment de réflexion* : 8 % et 6) *Autoévaluation* : 18 %.

³⁰ Au total, 155 extraits ont été comptabilisés.

4.2.1 Analyse des résultats ayant trait aux croyances non-socioconstructivistes (N1)

Cette partie de l'analyse est consacrée aux croyances non-socioconstructivistes (N1) exprimées par les sujets de notre recherche. Tel que mentionné précédemment, les croyances des trois futurs enseignants, ont été classées sous cinq thématiques, lesquelles seront reprises pour chacune des descriptions de niveau. De l'ensemble des propos des futurs enseignants, on retrouve 21 extraits sur 155 qui expriment des croyances de niveau 1, soit 14 % de l'ensemble des réponses.

<p>N1 : Total : 21 extraits sur 155, soit 14 % Apprentissage et enseignement : 9 extraits, 43 % Socioconstructivisme : 0 extrait, 0 % Interaction : 2 extraits, 9,5 % Questionnement : 5 extraits, 24 % Moment de réflexion : 3 extraits, 14 % Autoévaluation : 2 extraits, 9,5%</p>

4.2.1.1 Croyances non-socioconstructivistes (N1) ayant trait à l'apprentissage et à l'enseignement

En réponse à une question portant sur l'apprentissage, un futur enseignant affirme avoir une idée imprécise de la manière dont les élèves apprennent. *Les élèves apprennent, [...] je ne sais trop quoi répondre [à propos de] ce qui se passe dans leur cerveau, je n'en ai pas la moindre idée* (S3a, p. 4)³¹. Il utilise les expressions « emmagasiner », « assimiler » pour parler de l'apprentissage des élèves. *En travaillant à partir de ce qui les intéresse, les élèves vont « emmagasiner » l'information parce que c'est quelque chose qui les intéresse, ils vont « assimiler » la matière* (S3a, p. 3). Peu de propos de cet ordre ont été énoncés par ce futur enseignant.

³¹ S : se rapporte au sujet ; # : renvoie au numéro du sujet (premier, deuxième ou troisième sujet) et a : fait référence à la lettre de l'entretien (a : première et b : deuxième).

Interrogé sur l'apprentissage des élèves, un futur enseignant discute davantage de l'enseignement, voire de celui qu'il prodigue en classe. *Je vais le faire à l'oral [...] pour que cela soit assez abstrait puis ensuite avec les enfants, nous allons dessiner au tableau, puis on va travailler dans le livre* (S1a, p. 2). Il poursuit dans le même ordre d'idées en mentionnant qu'

à force d'expliquer, cela rentre dans la tête de l'enfant [...] De plus, cela permet de réviser la matière et de l'ancrer dans leur tête (S3a, p. 5). [...] *Lorsque j'explique la matière et que je les questionne, je sais qu'ils vont rester attentifs, qu'ils vont comprendre et me suivre jusqu'au bout* (S1a, p. 7) [...] *Je sais que lorsque je leur donne de la théorie, je leur transmets quelque chose, nous allons [ensuite] pratiquer cette théorie, c'est certain que la pratique a à voir là-dedans, et ensuite, on transfère dans quelque chose de plus concret, qui colle à leur réalité. C'est comme cela qu'ils vont apprendre* (S3a, p.4).

Un futur enseignant semble préoccupé par le transfert des connaissances dans une situation concrète, mais l'explication qu'il donne de l'apprentissage laisse penser qu'il le conçoit comme une transmission de connaissances où il est l'acteur principal. On remarque que la croyance selon laquelle les élèves parviennent à apprendre au moyen d'un enseignement explicite prodigué par l'enseignant est peu évoquée tout au long des entretiens.

De plus, un futur enseignant mentionne qu'il est essentiel, encore une fois, de transmettre une notion aux élèves avant de les laisser travailler seuls ou en équipe. Selon lui, le projet en soi ne fournit pas tous les savoirs essentiels. C'est pourquoi il importe de *donner la matière de façon concrète au départ, [pour qu'ensuite] l'élève [soit] en mesure de pratiquer cette notion à l'intérieur du projet* (S2a, p. 4); même si *je favorise beaucoup le travail en équipe, je fais encore de l'enseignement traditionnel, je trouve cela important* (S3a, p. 9).

Les propos associés à cette première thématique d'analyse, laquelle est constituée de l'apprentissage et de l'enseignement, représentent 43 % des réponses obtenues de niveau 1. Il faut souligner qu'aucun propos relatif au socioconstructivisme n'a été classé dans ce niveau.

4.2.1.2 Croyances non-socioconstructivistes (N1) ayant trait au moyen de l'interaction

Lorsque les trois futurs enseignants ont été invités à réfléchir au sujet de la manière de mettre en œuvre l'interaction en classe, l'un d'eux a précisé qu'il laissait peu de temps à la discussion et à l'échange. Plus spécifiquement, il avoue qu'il a dirigé toutes les interactions, pour contrôler les échanges. *Ce qui était en dehors de la tâche, j'avais tendance à le ramener à la tâche. Je ne laissais pas de place à l'interaction. [...] Les moments d'humour étaient peu exploités* (S1b, p. 8). En parlant de sa pratique de l'interaction, ce futur enseignant précise d'entrée de jeu que l'interaction *peut bifurquer sur des sujets délicats*, et c'est pourquoi il importe d'*avoir confiance et du contrôle* (S3a, p. 7). Il expose davantage sa pensée en formulant le commentaire suivant : *un enfant [de 6 ans] ne peut gérer les interactions entre les élèves de sa classe. Par contre, ils peuvent choisir un ami pour parler ou [...] pointer quelqu'un pour parler* (S1a, p. 7). Dans les allégations du futur enseignant, on reconnaît des croyances non-socioconstructivistes; toutefois, il faut préciser qu'elles sont plutôt isolées et qu'elles représentent 9,5 % de l'ensemble des propos non-socioconstructivistes.

4.2.1.3 Croyances non-socioconstructivistes (N1) ayant trait au moyen du questionnement

C'est pour répondre à une question sur l'utilité du questionnement en classe, que l'un des futurs enseignants aborde plutôt le sujet de la pertinence d'interroger les élèves. Du même coup, il fait part du type de questions qu'il utilise lui-même en classe. Pour *commencer une matière, une question rassembleuse* peut s'avérer utile pour que *tout le monde se place en même temps, et à tenir alertes les élèves, à réveiller [les élèves] qui dormaient* (S1a, p. 9). De plus, poser des questions facilite la vérification du niveau d'attention des élèves et le repérage des *élèves qui suivent et ceux qui ne suivent pas. En ciblant l'élève qui ne suit pas, tu peux le questionner afin qu'il s'exprime sur le sujet* (S3a, p. 5) *et aussi réveiller certains élèves qui sont endormis et les garder attentifs à ce*

qui se passe en classe (S1a, p. 10). Par exemple, *avec des élèves concentrés, je pouvais poser une question plutôt vague; avec des élèves moyennement concentrés, je devais préciser ma question; et avec des élèves déconcentrés ma question devait être claire et très précise parce que sinon ils étaient incapables de répondre* (S1b, p. 7). On remarque que ce futur enseignant ne parvient pas à donner une définition du questionnement; il aborde son utilité et il mentionne des exemples de questions utilisées en contexte d'enseignement. De plus, le type de questions qu'il utilise sert principalement à exercer la gestion de la classe, à vérifier le niveau de concentration des élèves et à établir le climat désiré; il ne vise pas la réflexion sur le processus d'apprentissage.

Lorsque l'un des trois futurs enseignants est interrogé sur la façon dont il met en œuvre le questionnement, il affirme avoir utilisé intégralement les questions du guide pédagogique sans effectuer, au préalable, une sélection des questions les plus pertinentes pour l'activité en cours. *Je n'étais pas capable de faire un choix entre les questions proposées dans le guide pédagogique alors je les posais toutes* (S1b, p. 5). Dans le même ordre d'idées, ce futur enseignant dit éprouver une certaine difficulté à interroger l'ensemble du groupe et à profiter des interactions des élèves. *Le questionnement de groupe j'aurais pu l'exploiter davantage, mais cela n'a pas été dans mes objectifs de départ. Je n'ai pas encore ce réflexe* (S3b, p. 6). Il est à noter que le guide pédagogique dont fait mention ce futur enseignant est le guide de l'enseignant, censé répondre aux exigences de la réforme.

Dans l'ensemble des propos évoqués au sujet du questionnement, on reconnaît 5 extraits qui ont été classés dans le niveau non-socioconstructiviste (N1), ce qui représente 24 % de l'ensemble des extraits de niveau 1. Précisons ici que le niveau 1 représente 14 % de l'ensemble des extraits d'entretien.

4.2.1.4 Croyances non-socioconstructivistes (N1) ayant trait au moyen du moment de réflexion

Le moment de réflexion fait également partie des moyens sur lesquels l'un des futurs enseignants a été interrogé. D'entrée de jeu, il déclare que faire réfléchir les élèves sur leurs apprentissages, [...] c'est une faiblesse chez [lui] et c'est quelque chose qu' [il veut] exploiter un peu plus. Il décrit ensuite les stratégies qu'il a utilisées avec des élèves de première année du primaire, pour favoriser le moment de réflexion :

Je leur demandais de retenir leurs idées, de les garder en tête pour qu'ils ne répondent pas tous la même chose. Je pense que cela fait partie de réfléchir en première année, mais réfléchir comme tel sur un sujet, s'exprimer à propos de ce sujet, savoir comment ils percevaient telle ou telle chose, je ne l'ai pas vraiment fait avec eux, sauf pour des mises en situation pour lesquelles je leur demandais ce qu'ils pensaient à propos d'un sujet (S1b, p. 10).

Il nomme deux stratégies qui, de son point de vue, favorisent le moment de réflexion. *J'ai beaucoup utilisé la stratégie « dépose le crayon » et « place-toi en position d'écoute »³². Cela a été très efficace, je l'ai montré une seule fois et je n'avais qu'à dire « placez-vous en position d'écoute » et là tout le monde avait les mains sur leur bureau (S1b, p. 9).* Les deux stratégies mentionnées révèlent une préoccupation du futur enseignant pour parvenir à établir un climat de classe contrôlé.

Ce futur enseignant a répondu à une autre question portant sur l'utilité du moment de réflexion. Il formule la réponse que voici : *Je devrais réfléchir [à l'utilité du moment de réflexion en classe], car je n'ai pas eu la chance d'utiliser suffisamment la réflexion avec les élèves pour être en mesure de t'en parler. [...] Je ne l'ai pas encore exploitée parce qu'en situation de stage, je ne voulais pas trop innover pour ne pas me nuire (S3a, p. 7).* Ces affirmations portent à croire qu'utiliser le moment de réflexion, ou introduire toute nouveauté dans l'enseignement, peuvent sembler complexes; avant toute chose, ce futur enseignant veut répondre aux exigences qu'il croit rattachées à son stage. En

³² L'un des trois sujets a tiré ces stratégies du répertoire de stratégies utilisées par l'enseignante-associée.

revanche, peu de propos associés au moment de réflexion ont été classés dans le niveau non-socioconstructiviste (N1), soit 14 % de l'ensemble des propos.

4.2.1.5 Croyances non-socioconstructivistes (N1) ayant trait au moyen de l'autoévaluation

L'autoévaluation est le dernier moyen sur lequel l'un des futurs enseignants est interrogé. Il est invité à préciser comment il utilise l'autoévaluation en classe. À cette question, il expose deux façons de mettre en œuvre l'autoévaluation, c'est-à-dire à deux niveaux différents. En premier lieu, les élèves s'autoévaluent, par exemple, lorsque

[Ce futur enseignant] leur demande de vérifier s'ils ont tout mis dans leur sac. De façon tirée par les cheveux, cela peut être de l'autoévaluation, car l'élève se questionne à savoir s'il est à son affaire, puis s'il a écouté toutes les consignes de l'enseignante. En fait, le but réel de cette autoévaluation ce n'est pas cela, c'est plutôt de vérifier si tous les élèves ont leurs cahiers pour les devoirs du soir et qu'il n'y ait pas d'élèves qui nous disent qu'ils ne pouvaient faire leurs devoirs en raison de l'oubli d'un cahier (S1a, p. 13).

En deuxième lieu, l'autoévaluation s'effectue [...] lorsque les élèves travaillent à partir d'une grille ou même dans le cahier de leçon. Par exemple lorsque l'un des futurs enseignants demande aux élèves de tracer une lettre et de la vérifier ensuite. La vérification, c'est plutôt dans le but de vérifier s'il a fait correctement, qu'il a utilisé les bons mots, les bons outils, etc. Mais cela pourrait être connexe, cela peut être relié ensemble, selon un but principal (S1a, p. 13).

Ce futur enseignant précise également que les objectifs de l'autoévaluation diffèrent en fonction de l'âge des élèves. Les objectifs avec des élèves plus jeunes se situent davantage au plan du comportement plutôt qu'au plan académique [...] Alors qu'avec des plus vieux, [l'autoévaluation] est plus possible. Cela me motive plus, car avec les plus petits j'ai une crainte [...] Tu peux aller plus loin dans l'autoévaluation avec les plus vieux. Les grilles peuvent être plus complexes, les questions aussi. Il ne s'agit pas seulement d'une évaluation [portant] sur la matière, mais aussi sur comment

j'apprends, comment je fais. La grille d'évaluation et l'entrevue sont des outils que j'ai utilisés [avec des élèves de cinquième année] (S1a, p. 13). Ce futur enseignant s'exprime au sujet de la croyance selon laquelle les élèves plus jeunes, – dans ce contexte il s'agit d'élèves de première année du primaire –, sont aptes à faire de l'autoévaluation, lorsqu'il est question de réfléchir à leurs comportements, mais ils ne parviennent pas à agir de même dans leur apprentissage. En conséquence, ce futur enseignant informe qu'il utilise une seule forme d'autoévaluation avec des élèves de première année du primaire; il s'agit de celle qui vise l'autoévaluation du comportement et, spécifiquement, de comportements de ceux qui sont inadéquats en classe. Deux extraits de l'autoévaluation ont été classés dans le niveau non-socioconstructiviste (N1). Ce type de croyances semble isolé par rapport aux autres croyances évoquées.

4.2.2 Résumé de l'analyse des croyances non-socioconstructivistes (N1)

Cette première partie consacrée aux croyances non-socioconstructivistes (niveau 1) se résume par le biais des mêmes thématiques d'analyse déjà citées : 1) l'apprentissage, l'enseignement et le socioconstructivisme; 2) l'interaction; 3) le questionnement; 4) le moment de réflexion et 5) l'autoévaluation. Il importe de mentionner que les propos de niveau non-socioconstructiviste (N1) représentent 14 % des réponses données par les trois futurs enseignants.

1) Les croyances relatives à l'enseignement dont il est fait mention précédemment, dans le niveau 1, montrent que les trois futurs enseignants se représentent comme ceux qui enseignent, qui oriente son attention sur son processus d'enseignement plutôt que sur celui de l'apprentissage des élèves. Il laisse penser que les élèves apprennent grâce à l'enseignement qu'il prodigue; il explique le processus d'apprentissage des élèves à l'aide d'expressions telles que « emmagasiner », « assimiler » et « ancrer ». On remarque que le futur enseignant ne nomme pas le concept de socioconstructivisme. Les croyances

relatives à l'apprentissage et à l'enseignement représentent 43 % de celles qui sont non-socioconstructivistes (N1).

2) Lorsque l'un des trois futurs enseignants parle de sa pratique de l'interaction, il parvient à nommer certaines croyances et précise que l'interaction peut mener à une désorganisation, tant du contenu que de la classe. De plus, il ne croit pas que des élèves de première année du primaire soient aptes à interagir adéquatement avec les pairs, sans l'intervention de la personne enseignante.

3) Au moment où un futur enseignant est invité à s'exprimer sur la pratique du questionnement, il discute uniquement de l'énoncé de la question : celles dont il fait mention concernent principalement à l'exercice de la gestion de classe, à la vérification du niveau de concentration des élèves et à l'établissement d'un climat propice à son enseignement. Selon ses affirmations, il a utilisé des questions comme il est suggéré dans le manuel.

4) Quant à l'utilisation du moment de réflexion en classe, l'un des trois futurs enseignants entretient la croyance selon laquelle faire réfléchir les élèves relève de l'innovation et, qu'en contexte de stage, cela peut nuire à sa réussite.

5) En ce qui concerne le moyen de l'autoévaluation, un futur enseignant a clairement annoncé qu'un élève plus jeune est moins apte à faire de l'autoévaluation. Cette croyance l'encourage à utiliser une seule forme d'autoévaluation qui vise à mettre en œuvre ce moyen lors de situations où surviennent des mauvaises conduites ou des comportements inadéquats en classe.

4.3.1 Analyse des résultats ayant trait aux croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2)

Cette partie présente le résultat de l'analyse des croyances plus ou moins socioconstructivistes exprimées par les futurs enseignants. Il s'agit de 47 extraits sur 155, soit 30 % des réponses exprimant des croyances de niveau 2.

<p>N2 : Total 47 extraits sur 155, soit 30 % Apprentissage et enseignement : 13 extraits, 28 % Socioconstructivisme : 1 extrait, 2 % Interaction : 4 extraits, 8,5 % Questionnement : 11 extraits, 23 % Moment de réflexion : 4 extraits, 8,5 % Autoévaluation : 14 extraits, 30 %</p>

4.3.1.1 Croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2) ayant trait à l'apprentissage, à l'enseignement et au socioconstructivisme

Avant de débiter l'analyse des croyances plus ou moins socioconstructivistes (N2) relativement à l'apprentissage, à l'enseignement et au socioconstructivisme, il faut préciser que 28 % (13 extraits) des réponses classées dans le niveau 2 traitent de l'apprentissage et de l'enseignement et que 2 % (1 extrait) des réponses sont consacrés au socioconstructivisme.

En tentant de répondre à une question portant sur l'apprentissage des élèves, un futur enseignant affirme qu'il *s'agit de revenir plusieurs fois sur une même notion, mais à partir de stratégies différentes (travail manuel, travail dans le cahier, jeux) tout cela pour rendre les enfants compétents* (S3b, p. 10). Aussi, il croit que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont conscients *de l'utilité de leurs apprentissages* (S2a, p. 2) et pour solliciter cette réflexion, il effectue un retour à la fin d'une activité en posant la question : *à quoi cela t'a servi d'apprendre cela ?* (S2a, p. 2).

À propos de l'enseignement, il trouve important *d'enseigner quelque chose avec du soutien : par exemple, avec des affiches et des gestes (je bouge les bras, je tourne en rond, je saute, je bouge tout le temps)* (S1a, p. 1). *Il est important que les enfants puissent bouger, qu'ils ne soient pas pris assis à ne rien faire avec les mains sur le bureau...il est important que les enfants manipulent, bougent, parlent, qu'ils vivent* (S1a, p. 1). On reconnaît l'importance de rendre les élèves actifs, sauf que l'activité à laquelle le futur enseignant fait référence est plutôt d'ordre physique que cognitif. Le futur enseignant affirme également avoir utilisé le guide du manuel pédagogique tel que proposé.

Si j'avais voulu, j'aurais pu faire des choix dans les activités qui étaient proposées par le guide. C'est ce que j'aurais dû faire, mais c'était sécurisant de le suivre. [...]Je l'ai pratiquement utilisé de A à Z. Mais j'avais toujours à l'idée que je devais faire autrement et lorsque je procédais à partir du guide, je me disais que je ne devrais pas faire cela (S1b, p. 5). Il précise à ce sujet qu'il ne devrait pas suivre le guide à la lettre, par contre les notes pédagogiques sont très intéressantes, parce que la notion est davantage expliquée. Toutefois, si tu as besoin de te référer à l'explication pour comprendre la notion, il y a peut-être un problème. Cela devrait servir d'aide-mémoire (S1b, p. 5).

Ce futur enseignant est conscient qu'il aurait pu utiliser différemment le guide du manuel pédagogique, en faisant une sélection des activités proposées plutôt que de les accepter telles quelles. Or, il a trouvé plus sécurisant de s'appuyer entièrement sur les propositions d'activités du guide. Il reconnaît donc l'importance *de ne pas suivre le guide à la lettre* lors de la réalisation d'une activité et de bien comprendre la notion à enseigner.

Il précise qu'il s'appuie sur le manuel de l'enseignant-associé pour faire la correction des activités proposées, mais uniquement après que les élèves aient tenté de trouver diverses solutions. *On fait des expériences, on tente d'expliquer le phénomène, la théorie, on fait des essais et erreurs, et c'est ensuite qu'on regarde dans un manuel, pour voir si nous étions dans la bonne voie* (S1a, p. 7).

Par ailleurs, ce futur enseignant exprime l'intention de faire autrement avec les élèves. Par exemple *sortir du cadre*, ne pas utiliser *des activités déjà toutes faites à l'avance*, comme on les retrouve dans les guides (S3b, p. 8). Cette volonté est motivée par un besoin de s'approprier une activité, de la *reprendre [...] au complet en la construisant [soi]-même parce que celle qui est proposée dans le guide n'est pas adéquate* (S1b, p. 9). Il ajoute le commentaire suivant : *Je suis conscient que je devrais aller chercher des moyens pour rendre plus socioconstructivistes mes activités, [et cela] sans délaisser le guide complètement, mais sans non plus l'utiliser comme leçon ou activité* (S3b, p. 2). Ces propos traitent, en toile de fond, de l'importance de la préparation. À ce sujet, le futur enseignant raconte une expérience d'enseignement où il a pris conscience de l'importance d'une préparation adéquate avant d'enseigner un contenu.

Je commençais l'enseignement d'un contenu en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté et je n'avais pas suffisamment la matière en tête. J'avais bien planifié ma leçon, mais la matière je ne la maîtrisais pas. Je voyais que les enfants ne comprenaient pas ce que je leur expliquais. Il aurait fallu que je demande : de quelle façon je peux leur expliquer autrement pour qu'ils comprennent. Je ne pouvais le faire, car je ne connaissais pas suffisamment la matière pour y parvenir. Finalement, mon enseignante associée m'a demandé de la regarder faire. Elle a repris la classe en charge puisque j'avais déjà perdu le contrôle. En n'ayant pas suffisamment la matière en tête, je n'ai pas pu rectifier le tir (S3b, p. 2). *Je me suis rendu compte que le contenu était très important et plus tu le maîtrises, et plus tu trouves différentes stratégies* (S3b, p. 2)

Cet extrait éclaire une situation où le futur enseignant dit « perdre le contrôle de sa classe » parce qu'il a fait une préparation inadéquate de sa leçon. Il est primordial de souligner dans cet extrait, la prise de conscience relative à la maîtrise du contenu pour être en mesure de proposer différentes explications qui faciliteront la compréhension des élèves.

La définition du socioconstructivisme, dans ce contexte, est peu énoncée. Par ailleurs, un futur enseignant précise que les activités qu'il a proposées aux élèves étaient de nature socioconstructiviste sans toutefois, apporter des précisions sur le concept.

Je sais que mes activités étaient socioconstructivistes, mais j'ai de la difficulté à dire pourquoi. Je sais que cela était socioconstructiviste, mais je n'y ai jamais pensé avant en

faisant ma planification. Mais on dirait qu'inconsciemment ça l'était. [Par exemple,] il y a beaucoup de différenciation dans mes planifications; j'essaie d'aller chercher le plus d'élèves possible (S3b, p. 1).

Dès lors, on remarque une certaine difficulté à définir le concept socioconstructivisme et une tendance à recourir à une démarche appuyée sur l'intuition. La référence au concept de différenciation est vaguement explicitée. En revanche, un seul extrait a été classé sous la thématique *Socioconstructivisme*.

4.3.1.2 Croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2) ayant trait au moyen de l'interaction

Pour les futurs enseignants, susciter la verbalisation des connaissances antérieures est une façon d'utiliser l'interaction avec des élèves. *Avant de commencer à enseigner, je demande aux élèves ce qu'ils savent (S1a, p. 1) ou [je fais une] ouverture sur ce qu'ils connaissent du sujet (S3a, p. 1). C'est en quelque sorte la théorie universitaire qu'on a apprise, c'est-à-dire faire une mise en situation, afin de connaître ce qu'ils savent pour ensuite aller dans le vif du sujet (S1a, p. 1).* L'utilisation qui semble avoir été faite de l'interaction est restreinte et elle justifie le classement de ces extraits dans le niveau de croyances plus ou moins non-socioconstructivistes.

Les futurs enseignants ajoutent que *l'interaction avec les élèves c'est très important. Il ne faut pas que cela soit toujours moi qui parle. Je trouve cela important que les enfants participent, qu'ils me donnent leurs idées*³³ (S1a, p. 1). Au cours de l'échange, le futur enseignant verbalise une de ses interrogations à propos de *l'interaction dans l'équipe de travail : bien qu'elle favorise un bon climat de classe, est-elle bénéfique pour l'élève ? (S3a, p. 9).*

³³ Le concept d'interaction est souvent lié à celui du questionnement. L'énoncé de question est une forme d'interaction pour le futur enseignant.

Pour répondre à une question visant à décrire la façon dont il met en œuvre l'interaction en classe, un futur enseignant dit avoir utilisé *le tutorat*, qu'il définit comme étant le fait d'utiliser les élèves plus rapides et plus forts pour aller aider les autres élèves. Cette stratégie, je l'utilise beaucoup, parce que même si j'explique plusieurs fois une même chose peut-être que l'élève sera plus disposé à l'expliquer pour que l'autre élève comprenne (S2a, p. 8)³⁴. Par la même occasion, le futur enseignant précise comment la notion de « tutorat » comprise comme l'aide apportée par les pairs peut contribuer à faire progresser les élèves.

[...] favoriser les interactions entre les élèves permet de partager les stratégies utilisées, car pour l'élève en difficulté, il comprend peut-être mais il utilise des stratégies incorrectes. L'autre élève qui a de la facilité peut conseiller à l'autre élève en difficulté d'utiliser une autre stratégie. Cela favorise les apprentissages. De plus, le fait de collaborer au sein d'une équipe favorise souvent l'apprentissage des élèves plus jeunes. Car lorsque les élèves interagissent entre eux, ils ne peuvent tomber dans la lune et perdre le fil, ils doivent être à l'écoute, être actifs au sein de leurs apprentissages (S3a, p.5) [...] Ceux qui sont forts peuvent aller aider les autres, puis en aidant un autre élève, ils se sentent utiles à la classe. C'est valorisant pour eux (S3a, p. 5).

Il importe de mentionner que peu de croyances portant sur l'interaction ont été classées dans ce niveau, il s'agit de 4 extraits sur 47 où 8,5 % de l'ensemble des réponses de ce niveau.

4.3.1.3 Croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2) ayant trait au moyen du questionnement

Il appert que l'un des futurs enseignants soit sensible à l'idée qu'une formulation adéquate de questions puisse faciliter la compréhension des élèves. *Il suffit de poser une bonne question pour que les élèves comprennent (S1a, p. 10), car une question mal formulée ne favorise pas l'apprentissage et cela tourne en rond. Bref, une question c'est comme un gros punch ! (S1a, p. 10).* Il est également conscient de l'importance de

³⁴ L'un des trois futurs enseignants a une préoccupation pour entrer dans la zone d'apprentissage de l'élève, que cela soit par l'entremise du projet, du travail entre pairs ou de son enseignement.

planifier les questions à poser, mais en retour, il s'attend à ce que les élèves donnent précisément la réponse anticipée sans chercher à faire émerger les processus cognitifs.

J'utilisais des questions ouvertes pour lesquelles je connaissais les réponses. Il va falloir que je questionne davantage les élèves sur le processus, [par exemple] en demandant davantage comment les élèves ont-ils fait ? Pourquoi ? Comment ? Comment faire pour améliorer ? (S1b, p. 8). [...] Je ne sais pas, peut-être qu'avec l'expérience ou après avoir enseigné la matière pendant quatre années, je vais peut-être avoir moins besoin de cibler les questions, mais il y a aussi le fait de m'ajuster à des élèves plus jeunes. Je suis donc obligée d'écrire les questions dans la bonne forme (S1a, p. 10). [...]

Il semble qu'à un niveau de croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2), le questionnement se limite à poser des questions; aucun autre aspect de ce moyen n'est évoqué dans ce contexte.

Lorsqu'un futur enseignant a été interrogé sur l'utilité du questionnement, il a fourni quelques raisons motivant son utilisation. D'abord, le questionnement peut servir à activer des connaissances antérieures au début d'une période d'enseignement. *Je vais commencer ma période d'enseignement par une mise en situation, un rappel des acquis si c'est de la matière déjà vue, sinon, faire une ouverture sur ce qu'ils connaissent du sujet (S3a, p. 1).* Cela permet aussi de *voir où on en est rendu et qu'est-ce que les élèves ont compris (S3b, p. 5).* Ensuite, un autre futur enseignant pense que le questionnement peut permettre de *repousser les limites de l'apprentissage en amenant [les élèves] plus loin dans leur réflexion (S2a, p. 8).* Enfin, il est un moyen efficace pour établir un *dialogue avec les élèves (par exemple comment s'est déroulée ton étude ?) (S3b, p. 6)* pour mieux *vérifier leurs forces et faiblesses (S3b, p. 6).*

Les croyances plus ou moins non-socioconstructivistes représentent 23 %, soit 11 extraits sur 47, portant sur le questionnement (données de N2). Ce moyen fait partie des trois thématiques au sujet desquelles les futurs enseignants se sont davantage exprimés.

4.3.1.4 Croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2) ayant trait au moyen du moment de réflexion

Pour deux des trois futurs enseignants, le moment de réflexion se traduit par le besoin de *faire réfléchir un élève [...] à quelque chose qu'il n'aurait pas dû faire* (S3a, p. 7). C'est *réfléchir au comportement, à pourquoi telle action n'est pas adéquate* (S2a, p. 9). Alors qu'ils tentent de définir le moment de réflexion, les futurs enseignants affirment qu'il s'agit *peut-être d'une vieille conception de la réflexion* (S3a, p. 7) et que *cela se passait ainsi dans [son] temps* (S3a, p. 7).

En ce qui a trait à la pertinence du moment de réflexion, un futur enseignant explique que *cela peut être utile avec les élèves ayant des troubles de comportement* (S3a, p. 7). Pour lui, les moments de réflexion consistent surtout en un moyen permettant de réfléchir à des situations, où des comportements répréhensibles nuisent à la gestion et au climat de la classe.

Interrogés sur l'utilisation du moment de réflexion en classe, les futurs enseignants reprennent l'idée d'encourager les élèves à songer au comportement inadéquat qu'ils ont adopté ; par exemple *lorsqu'un élève fait du mal à un autre élève ou qu'une situation désagréable s'est passée entre deux élèves*, ceux-ci sont invités à réfléchir *de façon individuelle [...] à leur mauvais comportement* (S2b, p. 6). Cette manière d'utiliser le moment de réflexion favorise un retour sur l'événement avec les élèves et ainsi, invite à un changement de comportement. Cela peut s'effectuer de manière individuelle, c'est-à-dire en *demandant à l'élève de réfléchir [...] en précisant que [l'exercice se ferait des deux côtés [du sien et du côté de l'enseignant] et ensuite faire un retour avec lui sur la situation*. Les futurs enseignants portent à l'attention qu'il faut *prendre le temps de le faire* (S2a, p.9). Ils poursuivent leur pensée en faisant remarquer qu'il serait bon d'inviter d'autres élèves à réfléchir à ces comportements inacceptables en posant *des questions sur ce que l'autre élève, celui qui a subi l'assaut, pouvait ressentir* (S2b, p. 6). Un futur enseignant soutient qu'il a mis en place un système de *fiches [servant à interroger les*

élèves à propos de] leurs mauvais comportements (S3b, p. 8) au moyen de questions: « *Comment penses-tu que la personne à qui tu as fait cela s'est sentie ?* ». « *Comment aurais-tu pu agir autrement ?* » « *Comment penses-tu agir pour régler la situation ?* ». L'objectif était de *développer l'empathie chez les élèves car il y avait deux ou trois élèves qui éprouvaient des lacunes à ce niveau* (S3b, p. 8). Précisons que seuls des élèves en troubles de comportement ont participé à cette activité³⁵. Dans l'ensemble des propos tenus, un futur enseignant cible seulement la réflexion sur le comportement pour exprimer sa compréhension de ce que représente l'utilisation du moment de réflexion.

Il appert que l'utilisation du moment de réflexion dans le contexte décrit risque d'être confondue avec l'autoévaluation. L'activité reliée aux fiches de réflexion est centrée sur une meilleure connaissance de son propre comportement, afin de le corriger s'il y a lieu, de manière à développer davantage d'empathie à l'égard des autres. Les fiches visent une autoévaluation et nous en arrivons à la conclusion que les deux moyens sont enchevêtrés.

Il faut noter que 4 extraits des entretiens sur 47 ont été classés dans le niveau de croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2); cela représente 8,5 % de toutes les réponses de ce niveau. Ces extraits sont plutôt riches sur le plan de l'explicitation et s'il semble y avoir plus de 4 extraits, c'est que chacun d'eux a été scindé pour clarifier le texte.

³⁵ L'un des sujets du cas semble sous-estimer la réflexion qu'il suscite chez ses élèves. Il est possible qu'il ne connaisse pas les outils pour exploiter cette réflexion.

4.3.1.5 Croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2) ayant trait au moyen de l'autoévaluation

La définition de l'autoévaluation a été recueillie à partir des propos des trois futurs enseignants sur leur pratique de l'autoévaluation. Celle-ci consiste en un moyen permettant *aux élèves de réfléchir à comment ils font telle chose* (S1b, p. 1). Cette définition laisse croire que le sujet est interpellé par l'idée de faire parler ou écrire les élèves au sujet de leur démarche. Cet extrait témoigne de la croyance qu'entretient le futur enseignant au regard de l'autoévaluation.

Les futurs enseignants précisent la raison de l'utilité de l'autoévaluation. *Pour certains élèves, l'autoévaluation a une grande influence sur leur régulation [des apprentissages], car ils réfléchissent à la manière d'améliorer la situation; tandis que pour d'autres, elle s'avère inefficace* (S3a, p. 8). Ils pensent qu'avec des élèves plus âgés (par exemple des élèves de troisième cycle), il est également possible d'effectuer des autoévaluations qui soient davantage centrées sur la démarche et moins sur le comportement. *Les grilles peuvent être plus complexes, les questions aussi. Il ne s'agit pas seulement d'une évaluation sur la matière, mais aussi sur comment je suis parvenu à connaître et sur comment j'ai fait* (S1a, p. 13).

En ce qui a trait à l'utilisation de l'autoévaluation, un futur enseignant croit qu'il est nécessaire de *réfléchir avant de la faire, car c'est plus compliqué qu'on peut le penser* (S3b, p. 5). Cette affirmation serait le résultat d'une prise de conscience survenue à la suite de certaines expériences insatisfaisantes. Par exemple ce futur enseignant évoque une situation où les élèves doivent faire un dessin et procéder à une autoévaluation de type appréciatif en répondant à la question « *est-ce que tu crois que les autres personnes de l'école pourraient apprécier ton dessin ?* ». L'autoévaluation servait ensuite à compléter celle qui avait été réalisée par le futur enseignant. L'extrait retenu ci-après confirme qu'une question autoévaluative inadéquate peut inciter les élèves à contourner l'intention poursuivie.

Il y a un élève de ma classe qui a fait un dessin très violent avec des fusils et je lui ai demandé de le recommencer. Le nouveau dessin qu'il a soumis présentait des fusils de « paintball » à la place des vrais fusils. Je suis allée voir son autoévaluation et l'une des questions posée était : « est-ce que tu crois que les autres personnes de l'école pourraient apprécier ton dessin ? » et à cette question l'élève a répondu par l'affirmative. Il savait que s'il répondait non à cette question qu'il aurait eu à modifier une troisième fois son dessin. Mais plus j'y pense et je me dis que c'était peut-être la question autoévaluative que je proposais qui encourageait l'élève à répondre oui. L'élève n'avait pas le choix de répondre oui.

Un second extrait révèle l'utilisation d'une autoévaluation de type appréciatif par un futur enseignant.

L'an passé, j'ai réalisé une activité en gymnastique que je considère plus socioconstructiviste, parce que j'ai pu faire un retour avec les enfants. Je leur ai demandé leur appréciation de l'activité : qu'as-tu aimé dans toutes les activités réalisées ? As-tu apprécié présenter aux kiosques ? etc. J'ai fait une fiche de retour pour qu'ils la remplissent et qu'ils précisent ce pour quoi ils ont aimé davantage travailler (S1b, p. 6).

Par ailleurs, il constate que l'autoévaluation qu'il a proposée [...] ne permet pas aux élèves de réfléchir à comment ils font telle chose. [...] elle permet la réflexion sur la capacité de faire telle chose plutôt que sur le comment faire (S1b, p. 1). Après un moment de réflexion, il affirme que [l'autoévaluation qu'il a mise en œuvre] n'était pas socioconstructiviste en soi (S1b, p. 1).

Au cours de l'entretien, ce futur enseignant a aussi mentionné des contraintes liées à l'autoévaluation. Comme première contrainte, il évoque la fréquence d'utilisation de l'autoévaluation et affirme qu'il est difficile de toujours placer les élèves en situation d'autoévaluation (S3b, p. 4). En revanche, il soutient que plus il avance [dans son parcours] et plus [il] croit être en mesure de placer souvent les élèves en situation de s'autoévaluer (S3b, p. 4). Parfois, ce futur enseignant semble à l'aise dans l'utilisation de l'autoévaluation, mais il existe encore des situations où il ne voit pas comment amener les élèves à s'autoévaluer et des moments où il aurait pu creuser un peu plus (S3b, p. 4). Une autre contrainte est ressortie de ses propos : il s'agit du manque de temps en enseignement (S3b, p. 5). À son avis, cette contrainte freine le fait de faire ensemble l'autoévaluation (S3b, p. 5). Il semble aussi que ce futur enseignant éprouve

un malaise avec l'idée de *déranger [les élèves] pendant la tâche* (S3b, p. 5).

Conscient qu'il pourrait accroître la qualité de l'autoévaluation qu'il réalise avec les élèves, il propose une stratégie : *le système de notation devrait être éliminé* et il faudrait justifier ce changement auprès des élèves *en leur disant qu'il n'est pas important, que leur cheminement compte avant toute chose* (S3b, p. 4). Il remarque que *pour les élèves, il est encore très important de voir des notes sur leurs copies. Ils veulent se comparer; ils ont ce besoin* (S3b, p. 4).

Nous constatons que 30% des croyances plus ou moins socioconstructivistes touchent l'autoévaluation (14 extraits sur 47) de l'ensemble de croyances de ce même niveau. Il s'agit de la thématique sur laquelle les trois futurs enseignants se sont davantage exprimés.

4.3.2 Résumé de l'analyse des croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2)

1) Dans les propos que ce futur enseignant a tenus au sujet de l'apprentissage, on perçoit une préoccupation envers le processus d'apprentissage des élèves, par exemple en encourageant la verbalisation des connaissances acquises antérieurement. Dans la pratique, on remarque encore une centration importante sur son enseignement et un accent moindre sur le processus d'apprentissage des élèves. Il semble que ses croyances soient plus socioconstructivistes que les gestes qu'il a posés.

Pour ce qui est de l'enseignement, ce futur enseignant est convaincu que les élèves apprennent plus facilement lorsqu'il leur enseigne. Il demeure méfiant vis-à-vis d'une pédagogie selon laquelle les élèves s'engagent dans la découverte de leurs stratégies d'apprentissage lors d'une résolution de problème. En revanche, cette même croyance évolue et tend à se transformer. Par exemple le futur enseignant mentionne que des

expériences ont été faites avec des élèves : *on a tenté d'expliquer le phénomène ou la théorie; on a fait des essais et erreurs, et c'est ensuite qu'on regardait dans un manuel pour voir si nous étions dans la bonne voie* (S1a, p. 7). Dans les propos évoqués par le futur enseignant, on reconnaît qu'il tend à utiliser diverses stratégies pour favoriser l'apprentissage des élèves. On reconnaît ainsi un élément distinctif entre les croyances de niveau 1 et celles de niveau 2, soit une utilisation plus variée de stratégies pour faire apprendre. De plus, le futur enseignant affirme qu'il s'appuie régulièrement sur le guide pédagogique; parfois il le fait sans avoir pris le temps de s'approprier les activités proposées. Il dit être conscient de l'importance de rendre les activités qu'ils proposent davantage socioconstructivistes; en même temps, il confirme l'importance de s'appuyer sur le guide pédagogique ou le manuel. Il montre tout de même une ouverture envers d'autres façons de faire que celles qui sont proposées dans le guide. Le futur enseignant exprime le désir de *sortir du cadre*, c'est-à-dire de cesser de s'appuyer uniquement sur le guide pédagogique et de plutôt construire lui-même les activités proposées aux élèves, afin qu'elles soient davantage adaptées à leurs besoins.

Ce même futur enseignant attribue une sorte de définition au concept socioconstructivisme, portant à croire qu'il est conscient de l'importance de l'objet (quoi) et de la démarche d'apprentissage (comment). De plus, on remarque dans ses propos qu'il semble enclin à laisser davantage d'espace aux élèves. À la différence des croyances non-socioconstructivistes (N1), celles qui sont plus ou moins non-socioconstructivistes (N2) montrent que le futur enseignant manifeste une ouverture à l'égard du socioconstructivisme et que son concept ne lui est pas totalement inconnu ; il n'est toutefois pas en mesure de le décrire clairement.

2) À propos de favoriser l'interaction en classe, un futur enseignant partage le fait d'avoir demandé aux élèves de nommer leurs connaissances antérieures et de les avoir encouragés à participer en donnant leurs idées. Aussi, il considère que l'interaction entre les élèves est importante ; en contrepartie, il met en doute l'intérêt porté à l'interaction

dans le travail d'équipe : bien qu'elle *favorise un bon climat de classe, est-ce vraiment bénéfique pour les élèves ?* (S3a, p. 9). D'une part, un futur enseignant considère qu'il est utile de faire interagir les élèves lorsque lui-même oriente l'interaction ; d'autre part, il hésite à laisser interagir les élèves dans le travail d'équipe, tout en privilégiant l'aide par les pairs entre des élèves « experts » et des élèves en difficulté. La mise en œuvre de cette stratégie appuyée sur un jumelage d'élèves « experts » avec des élèves en difficultés donne un aperçu de la croyance que le futur enseignant entretient. À son avis, le « tutorat », ou plutôt l'aide par les pairs, favorise une progression cognitive chez les élèves en difficulté, alors que pour les élèves *plus forts et plus rapides* le fait d'aider est *valorisant pour eux* (S3a, p. 5), sans que ce soit nécessairement utile au développement cognitif. On reconnaît ici une centration sur le rôle des « tuteurs » ou des élèves « experts » qui ont le mandat d'aider les élèves en difficultés.

3) Quant aux croyances relatives au questionnement, un futur enseignant pense que celui-ci doit favoriser l'apprentissage et qu'une mauvaise question peut entraver cette intention. On remarque qu'il utilise des questions ouvertes pour lesquelles il possède les réponses. Il mentionne plusieurs utilités découlant de la question ouverte, c'est-à-dire celles qui consistent à : 1) activer les connaissances antérieures ou en construire de nouvelles ; 2) situer les élèves en termes d'apprentissages réalisés ou à réaliser ; 3) repousser les limites de l'apprentissage et 4) établir un dialogue avec les élèves et, par le fait même, vérifier leurs *forces et faiblesses* (S3b, p. 6). De ce que ce futur enseignant exprime à propos de l'utilisation du questionnement, nous retenons principalement les énoncés de questions ; à cet égard, il mentionne, les questions qui servent à la verbalisation des connaissances et, plus précisément, celles qui portent sur la matière. L'explicitation des processus cognitifs en place ne semble pas être visée. Le futur enseignant pense qu'en acquérant de l'expérience, l'art de poser des questions devient plus facile et plus naturel. Ce qui distingue les croyances de niveau 2 de celles de niveau 1 se révèle dans l'utilisation de la question ouverte et des utilités qu'il en dégage. Le questionnement se limite alors aux énoncés de questions, mais celles que le futur

enseignant pose visent davantage la réflexion sur le contenu, plutôt qu'une verbalisation mécanique des connaissances, tandis qu'au premier niveau, le futur enseignant se limite à poser des questions pour vérifier le niveau de concentration des élèves et pour établir un bon climat de classe.

4) Le futur enseignant affirme qu'il l'utilise le moment de réflexion, pour faire émerger les connaissances des élèves, celles qu'ils ont déjà construites et celles qu'ils auront à construire. En termes d'utilisation, il mentionne qu'il a encouragé les élèves à s'exprimer au sujet de mauvais comportements qu'ils ont adoptés; l'idée était d'encourager les élèves à se mettre à la place d'un élève victime du mauvais comportement d'un pair et, ainsi, de se projeter dans la situation qui a été vécue, afin d'y réfléchir sérieusement. En telle situation, la réflexion porte à la fois sur soi et sur l'autre; elle vise le développement *d'habiletés sociales* (S3b, p. 4).

5) Lorsque le futur enseignant s'exprime au sujet de la pertinence de l'autoévaluation, il mentionne qu'elle sert à favoriser la clarification d'une démarche ou d'un processus et, aussi, chez certains élèves, à assurer la régulation des apprentissages. Avec des élèves plus âgés, le futur enseignant pense qu'il est possible de susciter une autoévaluation du processus d'apprentissage, plutôt qu'une simple autoévaluation comportementale ou disciplinaire. À propos de l'utilisation qu'il a faite de l'autoévaluation, le futur enseignant n'en nomme qu'un seul : le type appréciatif, et cela, en dépit de ce qu'il énonce au sujet de l'utilité de ce moyen. Les questions ci-après reflètent le type appréciatif dont il est question : « *Est-ce que tu crois que les autres personnes de l'école pourraient apprécier ton dessin* » (S3b, p. 5) et « *Qu'as-tu aimé dans toutes les activités réalisées ? As-tu apprécié présenter aux kiosques ?* » (S1b, p. 6).

4.4.1 Analyse des résultats ayant trait aux croyances plus ou moins socioconstructivistes (N3)

Cette partie comporte la présentation des résultats de l'analyse des croyances plus ou moins socioconstructivistes exprimées par les futurs enseignants. Le décompte des extraits tirés des entretiens montre que 70 réponses sur 155 sont associées au niveau 3, soit 45 %.

<p>N3 : Total : 70 sur 155, soit 45 % Apprentissage et enseignement : 16 extraits, 23 % Socioconstructivisme : 6 extraits, 8,5 % Interaction : 11 extraits, 16 % Questionnement : 20 extraits, 28,5 % Moment de réflexion : 5 extraits, 7 % Autoévaluation : 12 extraits, 17 %</p>

4.4.1.1 Croyances plus ou moins socioconstructivistes (N3) ayant trait à l'apprentissage, à l'enseignement et au socioconstructivisme

Avant d'entreprendre l'analyse de cette thématique, il est important de mentionner qu'elle représente 31,5 % de l'ensemble des réponses de niveau 3. Les propos traitant de l'apprentissage et de l'enseignement se quantifient à 23 % et ceux relatifs au socioconstructivisme à 8,5 %.

Pour obtenir ces résultats, les trois futurs enseignants sont invités à exprimer et à décrire ce qu'ils comprennent de l'apprentissage. L'un d'eux répond que c'est apprendre en faisant (S1a, p. 7) et qu'il importe d'encourager les élèves à agir, puis de passer à l'action pour apprendre. C'est « apprendre en faisant ». L'action est ainsi présentée comme étant l'étape préalable à l'apprentissage :

C'est par cette étape que cela commence, [car les élèves] ne peuvent apprendre une théorie dès le départ (S1a, p. 7). [...] Il faut qu'il se soit passé quelque chose avant comme de la manipulation ou comme de l'interaction, mais il faut aussi qu'il se passe quelque chose après (S1a, p. 1).

Par exemple *les élèves font leur recherche, ils dégagent la structure, et ce n'est pas [l'enseignant] qui le fait à leur place* (S1b, p. 10). Ou encore, il donne un autre exemple pour représenter l'idée qu'il se fait de mettre les élèves en état d'agir.

Les enfants allaient chercher leurs informations. Je leur ai demandé d'aller chercher sur l'Internet un site montrant les parties des oiseaux. Je voulais faire participer l'élève dans son apprentissage [sans] tout lui donner (S3b, p. 2). *L'information était [par la suite] partagée en groupe* (S3b, p. 1).

Un futur enseignant souligne aussi la nécessité d'utiliser et de mobiliser d'autres ressources pour apprendre; il ne se considère pas comme étant l'unique acteur dans ce processus d'enseignement et d'apprentissage. Il accepte même l'idée de partager sa tâche d'enseignement avec les parents et les élèves. *Les élèves doivent être conscients que nous sommes là pour les aider, autant les enseignants que les parents* (S2b, p. 7).³⁶

On remarque que l'un des trois futurs enseignants ne formule pas concrètement une définition du concept d'apprentissage, mais il l'évoque à travers les exemples mentionnés. Ainsi, il semble reconnaître l'apprentissage comme étant le produit d'un processus à la fois individuel et collectif. L'extrait ci-après en montre un aperçu :

J'ai beaucoup utilisé les différentes stratégies des élèves; ils travaillaient souvent en coopération, deux par deux. Ensuite, je demandais à chaque équipe de trouver une stratégie différente pour la partager, afin de voir l'ensemble des réponses (S3b, p. 2). [...] *Chaque personne a sa façon d'arriver à sa réponse : il y en a pour qui cela sera par le tâtonnement qu'ils vont compter, manipuler. Ce qui importe c'est comment ils s'y prennent pour arriver à leur réponse* (S3b, p. 2).

Les trois futurs enseignants se disent préoccupés par le rythme d'apprentissage des élèves. De leur point de vue, *l'enfant apprend à son rythme* (S2a, p. 3) et c'est pourquoi *il importe de savoir comment l'enfant apprend et se développe psychologiquement, c'est la base de tout. [...] il est essentiel de savoir comment l'enfant se développe dans son*

³⁶ Il faut préciser que dans un contexte d'enseignement alternatif, l'interaction entre les des élèves avec leurs parents est centrale pour assurer une cohérence entre les actions entreprises à l'école et le milieu de vie de l'élève. Si cela est naturel pour l'un des sujets du cas, cela n'apparaît pas aussi évident pour les autres personnes.

apprentissage (S3a, p. 2). Pour les futurs enseignants, apprendre à son rythme peut vouloir dire que *chaque enfant ne construise pas ses [connaissances]³⁷ de la même manière et que, par conséquent, il faille les interpeller différemment* (S1a, p. 15).

Quant au concept d'enseignement, on peut reconnaître plusieurs éléments s'y rapportant à travers les propos sur l'apprentissage, puisqu'il s'agit de concepts interdépendants. Un futur enseignant rend compte de certaines pratiques qu'il affectionne tout particulièrement. En premier lieu, il explique que *pour faciliter la compréhension des élèves, il faut aller dans le concret* (S1a, p. 5). En deuxième lieu, il insiste sur le besoin d'adapter son enseignement en fonctions des intérêts des élèves :

Je me laisse guider par ce que j'avais prévu, mais aussi par comment les enfants réagissent aux apprentissages [à réaliser] car si je vois qu'ils ne sont pas disposés à travailler sur telle notion, je vais m'adapter à eux, je vais bifurquer. Je vais y aller avec leur intérêt. C'est certain que le Programme fixe des attentes précises, il faut essayer de combler le plus de matière à l'intérieur d'une étape, ou pendant l'année mais cela devient lourd pour l'enfant. Partir de leur intérêt, voir ce qu'ils disent, rester attentif aux enfants accroupis sur leurs bureaux et se réajuster, car ils me donnent un signe, donc je fais attention à cela (S3a, p. 1).

En dernier lieu, l'un des futurs enseignants avoue qu'il aimerait, dans la pratique qui l'attend, *travailler à partir de projets* car *cela permet de suivre les élèves à leur rythme*. Il cite en exemple *le projet des insectes* qu'il a réalisé avec les élèves; bien qu'il ait *causé plusieurs obstacles à certains élèves, je me suis efforcé de trouver des solutions conjointement avec eux* (S2b, p. 3-4).

Un futur enseignant décrit sommairement le socioconstructivisme, en faisant ressortir certains éléments auxquels il l'associe. D'abord, il soulève quatre questions qui, à son sens, favorisent la construction de connaissances et font réfléchir les élèves : *qu'est-ce que je veux savoir ? Qu'est-ce que je sais ? Qu'est-ce que j'ai appris ? Comment ai-je fait pour apprendre ?*

³⁷ Nous avons substitué le terme « savoir » par « connaissance » qui semble plus juste dans ce contexte.

Être constructiviste c'est d'avoir en tête ce que je Sais, ce que je Veux savoir, et ce que j'ai Appris (SVA) [...] On va maintenant faire la comparaison entre ce qu'on savait au départ et ce que je sais à la fin. On fait émerger les nouvelles connaissances pour ensuite se demander comment on a fait pour faire cela ? C'est intéressant de revenir sur ce qui a été fait, sur les procédés (comme la tempête d'idées, la consultation de personnes et d'autres ressources, etc). C'est là que les enfants vont être en mesure de revenir sur ce qu'ils ont fait et comment ils ont fait et qu'ont-ils retenu de cela ? Ce n'est pas avec une petite leçon et une petite lecture du guide, suivie de 3 ou 4 questions que les enfants ont l'occasion de réfléchir (S1b, p. 4).

Ce futur enseignant pense aussi que les élèves *construisent leurs apprentissages à partir du travail d'équipe et [...] ils trouvent des stratégies pour construire leurs apprentissages (S3a, p. 9). [...] C'est construire ses apprentissages sur ce qu'on connaît déjà. Ce n'est pas de construire sur rien (S2a, p. 12).* Il précise que cette perspective est *une manière de favoriser les échanges, le partage des stratégies à partir du questionnement pour reconnaître ce qui convient aux enfants (S3a, p. 9). C'est aussi apprendre avec les pairs (S2a, p. 12).* Il ne s'agit pas d'une transmission de connaissances (S3a, p. 9). Dans le niveau 3, on peut constater que les trois futurs enseignants s'expriment davantage à propos du socioconstructivisme.

4.4.1.2 Croyances plus ou moins socioconstructivistes (N3) ayant trait au moyen de l'interaction

Les croyances traitant de l'interaction atteignent un total de 16 % de l'ensemble des propos classés dans le niveau 3. Pour sa part, un futur enseignant soutient que l'interaction consiste en l'idée *que l'autre peut apporter quelque chose (S2a, p. 6),* signifiant qu'à travers une interaction, les élèves peuvent recevoir de l'aide d'une autre personne. Il soutient également qu'*être capable d'accepter d'avoir de la difficulté et être capable d'aller voir une personne pour recevoir de l'aide (S2a, p. 7)* sont des preuves d'une autonomie nouvellement acquise. Différentes formes de l'interaction sont mentionnées : *l'interaction entre les élèves, avec l'enseignant ou avec les parents (S2a, p. 6).* Il discute de l'interaction des pairs, de celle qui se passe *en équipe ou en petits*

groupes et il mentionne *que c'est plutôt pour partager des idées, pour confronter des idées* (S1a, p. 7).

Quand il s'agit de l'utilité de l'interaction, il s'avère *formateur* de faire interagir les élèves entre eux; cela permet *de voir comment les autres pensent, comment ils réussissent à résoudre le problème différemment* (S3a, p. 4). Un futur enseignant est conscient que faire verbaliser les élèves au sujet de leurs processus cognitifs peut contribuer à mieux les comprendre. Il semble également comprendre que l'interaction observée dans le travail d'équipe fournit aux élèves l'occasion de négocier leur compréhension respective, à *réfléchir à la façon de faire pour entrevoir une solution différente* et surtout à *comprendre* (S1a, p. 8). À ce sujet, un futur enseignant fait référence à une activité au cours de laquelle les élèves devaient utiliser des jetons :

[...] les élèves [...] devaient comparer leurs solutions; lorsqu'ils se rendaient compte qu'ils avaient la même solution, ils devaient négocier pour que leurs partenaires changent leurs jetons, pour réfléchir à la façon de faire pour avoir une solution différente; cela représente l'interaction entre les élèves. [...] l'intention derrière cette activité d'équipe était de comprendre et non pas de donner la réponse (S1a, p. 8).

Un futur enseignant mentionne aussi que l'interaction peut favoriser le *développement de compétences transversales*. Dans ce contexte, *le partage et l'écoute contribuent à structurer l'identité des élèves et les encouragent à communiquer adéquatement, à s'adapter à un public*. Tandis que la confrontation de points de vue *forge le caractère et le jugement critique lors d'interactions à deux, trois ou quatre* (S1a, p. 8).³⁸

Lorsque les trois futurs enseignants ont été interrogés à propos de leur intervention pour favoriser l'interaction en classe, ils évoquent d'abord *le système de tutorat* (S2b, p. 7). Selon l'un d'eux, *le tutorat, par exemple entre des élèves de 2^e et de 4^e années,*

³⁸ L'un des sujets du cas a une compréhension des aspects transversaux du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et on reconnaît sa préoccupation pour ceux-ci dans son enseignement.

demeure une façon de favoriser l'interaction entre les élèves; c'est aussi bien pour l'apprentissage que pour le social. Les élèves apprennent ainsi à se connaître. Le tutorat qu'il aurait mis en œuvre serait de nature socioconstructiviste du fait que les élèves de 2^e année étaient aidés par les élèves de 4^e année et que les élèves experts pouvaient aussi aider les moins experts (S2b, p. 7). En réalité, il s'agit d'une aide provenant des pairs. Le futur enseignant aurait aussi incité les élèves à échanger, à partager leurs connaissances et leurs processus d'acquisition de connaissances en grand groupe, sauf lorsque certaines équipes ne fonctionnaient pas.

On discutait sur le déroulement de l'activité (comment as-tu apprécié l'activité ?). C'était comme une synthèse de l'activité, et s'il y avait des ajustements proposés nous les faisions. [...] Qu'est-ce que tu as appris ? Quelles stratégies as-tu développées pour y arriver ? Comment tu t'y es pris pour arriver à ce résultat ? C'était surtout cela. Cela prenait aussi des allures d'évaluation formative (S3b, p. 7).

4.4.1.3 Croyances plus ou moins socioconstructivistes (N3) ayant trait au moyen du questionnement

Les trois futurs enseignants ne formulent pas clairement une définition du questionnement; cependant, l'un d'eux l'évoque par le biais des propos portant sur l'utilité du questionnement et sur son utilisation. La thématique du questionnement constitue 28,5% des propos de niveau 3; il s'agit du moyen au sujet duquel le futur enseignant s'est exprimé le plus.

Les trois futurs enseignants considèrent l'utilité du questionnement; l'un d'entre eux croit qu'il *permet de faire réfléchir [les élèves] sur le processus par lequel ils ont trouvé un résultat* (S2a, p. 9). Pour susciter ce type de réflexion, il souligne l'importance de poser des questions ouvertes qui portent à réfléchir sur le processus. *En utilisant des questions ouvertes, les élèves regardent leur processus, comment ils réfléchissent. [...] Je leur demandais comment ils étaient arrivés à ce résultat, à penser ainsi ? C'est comment il construit ses techniques et ses savoirs* (S2b, p. 5). De son avis, il est *mieux de procéder avec des questions ouvertes* (S2a, p. 8), car cela permet de voir leur

raisonnement, [...] et de leur faire comprendre qu'ils raisonnent (S2a, p. 8). De plus, le futur enseignant est d'avis que *le fait de poser des questions ouvertes cela se rapporte au socioconstructivisme* (S2b, p. 5).

En ce qui a trait à l'utilisation du questionnement, le futur enseignant précise d'entrée de jeu qu'il est important d'amener les élèves à se questionner de leur propre chef; c'est-à-dire *de placer les élèves en position de questionnement, plutôt que ce soit seulement [l'enseignant] qui questionne* (S2b, p. 6).

Aussi, un futur enseignant mentionne qu'il a fait l'utilisation de différents types de questions pour faire réfléchir les élèves. Par exemple le futur enseignant les a interrogés sur leurs connaissances antérieures, sur leur démarche et leur processus avec l'intention de susciter la réflexion. Il dit avoir eu recours à un *questionnement individuel axé sur l'apprentissage : comment as-tu fait ? Qu'est-ce qui te permet de dire cela ? Quelle est ta preuve ? C'est plutôt sur le processus (comment l'élève fait)* (S1a, p. 9). Il semble qu'il ait également eu recours à un questionnement de groupe et de sous-groupe, tant pour expliciter le processus cognitif, pour favoriser l'énonciation de connaissances disciplinaires précises que pour poser un regard autoévaluatif sur le processus ou le produit.

J'amenais le groupe à réfléchir aux stratégies utilisées, des questions du type : pourquoi as-tu répondu cela ? Pourquoi as-tu écrit telle chose ? Observe ce que tu as fait. Une fois que tu as relu, que penses-tu de ce que tu as écrit (S1b, p. 7). *En groupe ou sous-groupe, [il s'agissait surtout] de questions axées sur la matière ou sur le contenu* (par exemple : *quelle est la nature du mot matin ?*) (S1a, p. 9).

Un futur enseignant considère qu'il est important de *prendre le temps de demander [aux élèves] ce qu'ils veulent dire, [de se justifier] afin qu'ils clarifient leur pensée et leur question* (S2b, p. 5). Il dit également *questionner [les élèves] autrement pour jouer l'avocat du diable* (S2a, p. 9), car trop souvent, *les élèves posent des questions très courtes en pensant que c'est clair* (S2b, p. 5). Il s'agit donc de *les amener [...] à se demander ce qu'ils comprennent, ce qu'il reste de ce qu'ils savent* (S3b, p. 6). Selon le

futur enseignant, cet exercice de questionnement conduit à *des prises de conscience chez certains élèves, mais pas chez tous* (S3b, p. 6).

4.4.1.4 Croyances plus ou moins socioconstructivistes (N3) ayant trait au moyen du moment de réflexion

Pour un futur enseignant, le moment de réflexion est un lieu où les élèves peuvent *se recueillir* (S1a, p. 11). C'est *faire prendre le temps aux élèves de réfléchir* (S1a, p. 11). *Faire réfléchir, c'est [également] demander aux élèves leur point de vue, qu'ils réfléchissent d'eux-mêmes et qu'ils répondent ce à quoi ils pensent vraiment pas seulement ce que je veux entendre* (S1a, p. 11). Le futur enseignant associe le moment de réflexion à une manière de *faire réfléchir autrement, par exemple avec la métacognition*. Il évoque deux thèmes sur lesquels le moment de réflexion peut porter : *il y a réfléchir sur un thème, mais aussi réfléchir sur soi-même* (S1a, p. 11).

Les futurs enseignants reconnaissent qu'il y a plusieurs utilités au moment de réflexion. D'abord, il peut contribuer à ce que les *élèves soient plus attentifs* (S1a, p. 11). Il permet *aux élèves moins rapides de réfléchir à la question posée* (S2b, p. 6) et ainsi de respecter les différents rythmes d'apprentissage. Le moment de réflexion s'avère également utile pour organiser les connaissances. *Lorsque les élèves prennent le temps de réfléchir, ils sont capables d'aller placer le mot ou la lettre [à apprendre] dans leur tête* (S1a, p. 11).

Pour ce qui est de l'utilisation du moment de réflexion, les futurs enseignants disent l'avoir exploité avec l'intention de susciter une réflexion chez les élèves et de recueillir des informations au sujet des difficultés qu'ils éprouvent. *Plutôt que de les punir, je leur demande d'écrire une réflexion sur les raisons pour lesquelles les devoirs étaient non faits. Souvent, ils sont honnêtes avec l'enseignante. Par la suite j'ajoutais un commentaire formateur au bas de la page de réflexion et je leur remettais. [Cette*

réflexion] aide à évaluer l'enfant puisqu'il parle de lui en ciblant ses difficultés. Nous pouvons alors l'aider (S3a, p. 8-9). Il faut prendre note que les croyances plus ou moins socioconstructivistes portant sur le moment de réflexion sont peu explicitées dans les propos du futur enseignant. Elles représentent seulement 7% de l'ensemble des extraits de niveau 3.

4.4.1.5 Croyances plus ou moins socioconstructivistes (N3) ayant trait au moyen de l'autoévaluation

Les trois futurs enseignants résument l'autoévaluation comme étant un processus à partir duquel les élèves évaluent eux-mêmes leur évolution, leur capacité à faire une tâche et la façon avec laquelle ils mobilisent les ressources nécessaires à l'apprentissage.

C'est de voir si on a évolué et, si oui, sur quoi a-t-on évolué ? Sur quoi s'est-on amélioré ? (S2a, p. 10) *C'est la capacité à évaluer si la tâche à faire est facile ou difficile* (S2a, p. 10); *[...] c'est aussi être en mesure d'aller chercher les ressources nécessaires lorsque la tâche est jugée plutôt difficile* (S2a, p. 10). *En fait, c'est être honnête et autonome dans ce processus* (S2a, p. 3).

L'autoévaluation rejoint ainsi la réflexion, car l'enfant prend conscience de son apprentissage (S3a, p. 7-8). Un futur étudiant porte également à l'attention que les élèves qui se montrent autonomes dans leur processus d'apprentissage sont davantage enclins à s'autoévaluer honnêtement.

En revanche, il émet quelques réserves quant à l'atteinte d'une autonomie complète. *[...] Un enfant autonome à 100 % est [certes] capable de s'autoévaluer, mais [cette pleine autonomie] est presque impossible* (S2a, p. 11).³⁹

L'utilité de l'autoévaluation est représentée comme étant un moyen qui favorise *la réflexion sur l'apprentissage* (S1a, p. 12) et le développement de l'autonomie chez les

³⁹ Selon l'un des sujets du cas, l'autonomie chez l'élève mène plus aisément à l'autoévaluation.

élèves. Les futurs enseignants pensent que l'autoévaluation peut permettre aux élèves d'accéder à une *conscience de soi*, ainsi qu'à une conscience de leurs *différents modes d'apprentissage* (S1a, p. 12). À leur avis, cette forme de réflexion contribue à *structurer [leur] identité* (S1a, p. 12). De plus, ils croient que le fait de pratiquer l'autoévaluation avec les élèves constitue un motif valable pour cibler leur niveau de progression et éveiller leur conscience quant aux ressources à mobiliser pour apprendre.

Parmi mes élèves, il y en a certains qui, même s'ils ont trouvé l'activité difficile, ils s'autoévaluent à la hausse [...]. Lorsque j'observe qu'ils ont de la difficulté, j'essaie de les faire réfléchir sur leur geste et de les encourager à demander de l'aide lorsque le besoin se fait ressentir (S2a, p. 11)

En tant [que futur enseignant], *l'autoévaluation facilite le travail d'observation, car même si on veut tout voir, c'est impossible* (S3a, p. 8) et en plus, *il est plus facile de dire des choses à l'écrit plutôt qu'à l'oral (ce qui peut être très gênant pour certains élèves)* (S3a, p. 9). En vrai, *cela [...] facilite la vie* (S3a, p. 8). L'autoévaluation représente ainsi une aide précieuse à la collecte d'observations sur le processus d'apprentissage des élèves. En utilisant l'autoévaluation, *il est possible d'apercevoir chaque élève et d'avoir un regard plus éclairé sur notre groupe, car ce n'est pas simple de voir les caractéristiques de chacun* (S3a, p. 8-9). À leur avis, *l'autoévaluation aide également à voir comment l'élève travaille en équipe* (S3a, p. 8-9). Les croyances plus ou moins socioconstructivistes (N3) portant sur l'autoévaluation constituent 17 % des propos de niveau 3. Quant à la mise en œuvre de l'autoévaluation en classe, les futurs enseignants mentionnent peu de situations concrètes. Ils donnent toutefois certains indices qui laissent penser qu'ils ont utilisé l'autoévaluation dans le but 1) de compléter l'évaluation des apprentissages de ses élèves, 2) d'observer leur progression, 3) de cibler les difficultés rencontrées en cours de processus d'acquisition de connaissances et 4) de favoriser le développement de leur autonomie dans l'apprentissage.

4.4.2 Résumé de l'analyse des croyances plus ou moins socioconstructiviste (N3)

1) Un futur enseignant pense que l'apprentissage est le résultat d'un processus tant individuel que collectif. L'apprentissage est reconnu comme étant le fait *d'apprendre en faisant*. Il croit également que mobiliser différentes ressources favorise l'apprentissage. À cet effet, il reconnaît l'importance d'enseigner de façon concrète, ce qui veut dire suivre le rythme des élèves et le moyen d'y parvenir est de leur proposer des projets intéressants et de s'engager auprès d'eux à trouver conjointement des solutions. Le travail engage autant l'enseignant que les élèves. Quant à la perspective socioconstructiviste, il la décrit comme étant *une manière de favoriser les échanges, le partage des stratégies à partir du questionnement pour reconnaître ce qui convient aux enfants* (S3a, p. 9). Un futur enseignant croit qu'une pratique s'inspirant d'une telle perspective prend en considération *ce que je veux savoir, ce que je sais et ce que j'ai appris* (S1b, p.4) ou dit autrement, les connaissances antérieures, l'objet d'apprentissage et les apprentissages réalisés. On remarque dans les croyances exprimées qu'un accent est mis sur le processus d'apprentissage et l'importance d'échanger à propos des stratégies. Le futur enseignant est convaincu de la pertinence d'en connaître davantage au sujet des processus de pensée de ses élèves. Ce dernier point illustre une importante différence entre des croyances de niveau 2, où le futur enseignant accepte de faire interagir les élèves sans trop sembler convaincu de son apport, et celles de niveau 3 qui le montrent préoccupé par l'idée de connaître les stratégies utilisées par les élèves.

2) Un futur enseignant précise qu'il existe trois types d'interactions : celle qui existe entre les élèves, avec l'enseignant et avec les parents ou d'autres ressources. Selon lui, être en situation d'interaction permet aux élèves de mobiliser des ressources qui consistent en les pairs, l'enseignant, les parents, etc. Les élèves peuvent ainsi être assistés dans la tâche à effectuer. Pour le futur enseignant, les élèves qui acceptent d'aller chercher de l'aide, lorsque le besoin se fait sentir est une preuve d'autonomie. Il énonce également quelques utilités à l'interaction, entre autres : reconnaître les processus de

pensée des élèves et contribuer au développement de compétences transversales. Il croit aussi que l'interaction, plus précisément celle qui intervient dans le travail d'équipe, permet d'argumenter la compréhension, de réfléchir à la façon de faire et ainsi, de mieux comprendre. Quant à la façon de mettre en œuvre l'interaction en classe, un futur enseignant énonce deux moyens : le « tutorat », comme étant une aide provenant des pairs et le partage d'idées entre les élèves.

3) Un futur enseignant dit être conscient de la complexité du processus vis-à-vis du questionnement. Il reconnaît avoir évolué dans la manière de l'utiliser, ce qui, selon lui, a contribué à l'apprentissage des élèves. Pour améliorer sa façon de faire, le futur enseignant a dû mettre l'accent sur la planification, en anticipant, par exemple, les différentes réponses aux questions qu'il comptait poser aux élèves et en intégrant davantage de questions ouvertes dans sa séquence d'enseignement. Dans les croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2) relatives au questionnement, on remarque que le futur enseignant s'exprime plutôt au sujet du type de questions qu'il a posées et non sur l'importance de préparer les questions et les réponses. Aussi, il semble que l'utilisation de questions ouvertes visait essentiellement l'explicitation de connaissances disciplinaires, plutôt que celles relatives au processus du questionnement.

À son avis, poser des questions ouvertes permet d'avoir accès au processus des élèves et de les initier à réfléchir sur leur processus de pensée, ainsi qu'au contenu enseigné. En termes d'utilisation, il dit avoir posé des questions qui interpellaient tantôt le groupe et tantôt l'individu. Pour susciter la réflexion et la verbalisation des connaissances, le futur enseignant pose différents types de questions, particulièrement des questions ouvertes. Aussi, il réserve du temps à cet exercice et veut faire en sorte que les élèves soient responsables et autonomes dans leur démarche de questionnement. D'ailleurs, on remarque une certaine intention s'approchant de l'autoévaluation dans l'énoncé de certaines questions.

4) Un futur enseignant décrit le moment de réflexion comme étant une période accordée aux élèves pour favoriser la réflexion. Il mentionne qu'en demandant aux élèves d'exprimer leur point de vue personnel, il parvient à les faire réfléchir. Le moment de réflexion peut porter tant sur soi-même que sur un contenu. Le futur enseignant reconnaît plusieurs avantages au moment de réflexion : 1) il permet aux élèves d'augmenter leur niveau d'attention et 2) d'organiser leurs connaissances. 3) Il incite l'enseignant à respecter les différents rythmes d'apprentissage qu'il reconnaît chez les élèves et 4) à recueillir des observations pour déclencher une rétroaction et donner lieu à une évaluation. Les croyances plus ou moins socioconstructivistes (N3) que le futur enseignant évoque mettent en valeur plusieurs utilités au moment de réflexion. Les croyances, quant à elles, sont de nature plus ou moins non-socioconstructiviste : elles témoignent d'une utilisation plus restreinte de ce moyen, destiné à favoriser l'émergence des connaissances antérieures et de celles qu'il reste à construire ou encore, pour susciter l'analyse d'un comportement inadéquat.

5) Un futur enseignant affirme que l'autoévaluation est un processus à partir duquel les élèves évaluent leur apprentissage, leur capacité à faire une tâche et leur efficacité avec laquelle ils mobilisent les ressources. Il ajoute qu'elle doit favoriser *la réflexion sur l'apprentissage* (S1a, p. 12) et le développement de l'autonomie chez les élèves. Il est d'avis qu'un élève autonome est celui qui est capable de s'autoévaluer honnêtement. Il reconnaît plusieurs utilités à l'autoévaluation : 1) elle permet aux élèves d'accéder à une *conscience de soi*, ainsi qu'à une connaissance des *différents modes d'apprentissage* existants (S1a, p. 12); 2) elle aide à *structurer [leur] identité* (S1a, p. 12), 3) elle permet de cibler leur niveau de progression, 4) elle *aide également à voir comment l'élève travaille en équipe [...]* (S3a, p. 8-9) et, en terminant, 5) elle aide les élèves à découvrir les ressources dont ils ont besoin pour résoudre une situation difficile. Le futur enseignant reconnaît ainsi que l'autoévaluation est une aide précieuse à la collecte d'observations sur le processus d'acquisition des connaissances des élèves. Quant à la mise en œuvre de l'autoévaluation en classe, le futur enseignant mentionne peu de

situations concrètes. Il donne toutefois certains indices qui incitent à croire qu'il a utilisé l'autoévaluation pour : 1) compléter l'évaluation des apprentissages de ses élèves, 2) observer leur progression, 3) cibler les difficultés rencontrées en cours de processus cognitif et 4) favoriser le développement de leur autonomie dans l'apprentissage. Ce qui distingue ces croyances de celles qui sont plus ou moins non-socioconstructivistes (N2), c'est l'intention de susciter la réflexion chez les élèves et de développer leur autonomie au moyen de l'autoévaluation. Celle-ci permet aussi à la personne enseignante de recueillir des informations au sujet des élèves.

4.5.1 Analyse des résultats ayant trait aux croyances socioconstructivistes (N4)

Cette partie comporte la présentation des résultats de l'analyse des croyances socioconstructivistes énoncées par les futurs enseignants. Le décompte des extraits tirés des entretiens montre que 17 réponses sur 155 sont associées au niveau 4, soit 11 %.

<p>N4 : Total : 17 extraits sur 155, soit 11 % Enseignement et apprentissage : 7 extraits, 41 % Socioconstructivisme : 9 extraits, 53 % Interaction : 1 extrait, 6 % Questionnement : 0 Moment de réflexion : 0 Autoévaluation : 0</p>

4.5.1.1 Croyances socioconstructivistes (N4) ayant trait à l'apprentissage, à l'enseignement et au socioconstructivisme

Les extraits représentant les croyances de niveau 4 sont peu nombreux et ceux qui y ont été classés ont trait à la thématique de l'enseignement, de l'apprentissage et du socioconstructivisme.

Pendant qu'on interroge les trois futurs enseignants au sujet du processus d'enseignement, ils présentent des idées sur leur rôle, à propos du processus d'apprentissage et du socioconstructivisme.

Je me vois plutôt comme un accompagnateur que celui qui donne les réponses aux élèves (S2b, p. 4) Le socioconstructivisme c'est accompagner, c'est être l'apprenant et l'enseignant à la fois. Si j'accompagne l'élève et que je ne lui dis pas toujours toutes les réponses, il devra chercher les réponses ailleurs, aller voir d'autres professeurs, ses parents, ses amis, moi, etc. Dans le fond, c'est lui qui construit son apprentissage, son savoir, ses techniques et ses outils; [pour ma part], je suis son accompagnateur (S2a, p. 5) [...] L'enseignant doit intervenir en suscitant l'intérêt et la curiosité des élèves. [...] Car même si l'enfant est autonome, mais qu'il n'est pas curieux, il n'ira pas chercher ailleurs (S2a, p. 5). [Si un élève est moins autonome] il faudrait que je sois plus un guide pour lui, que je l'accompagne plus, car même en cinquième et sixième années, il y a toujours des élèves qui ont besoin d'être accompagnés (S2a, p. 6).

Un futur enseignant ne semble pas se représenter comme étant celui qui construit à la place des élèves, mais plutôt comme une personne qui les initie à passer à l'action dans leur processus d'apprentissage. Il est important de susciter la curiosité des élèves pour augmenter leur niveau de motivation et pour favoriser le développement de leurs compétences en les encourageant à consulter plusieurs sources pour construire leurs connaissances. De son point de vue, ce sont les autres enseignants, les parents, les élèves, etc., qui ont une incidence sur l'apprentissage des élèves, mais également sur le développement de leur autonomie. *L'autonomie c'est se construire. Si l'élève est autonome, il sera plus apte à construire ses savoirs (S2b, p. 9).* Le futur enseignement encourage ainsi les élèves à mobiliser diverses ressources, à travailler ou collaborer avec elles.

Dans son rôle d'enseignant ou d'accompagnateur, un futur enseignant se projette comme étant celui qui veut suivre le rythme des élèves, *[...] s'adapter au rythme des élèves, les accompagner pour qu'ils cheminent à leur vitesse et non pas au rythme de la classe. [Par exemple,] lorsqu'un élève avait de la difficulté, je lui faisais passer un test différent des autres, ainsi je savais exactement là où il était rendu dans son cheminement (S2b, p. 4).* On peut penser que respecter le rythme des élèves exige du futur enseignant de bien les connaître et de s'inspirer de cette connaissance pour développer des activités d'apprentissage qui leur soient adaptées.

Quant à la définition du socioconstructivisme, un futur enseignant évoque des idées qui se rattachent à des influences théoriques. D'entrée de jeu, il précise que le socioconstructivisme [...] *ce n'est pas seulement la théorie de la cruche à remplir ou du livre aux pages blanches. Le socioconstructivisme, c'est le contraire de cette théorie de l'apprentissage* (S1a, p. 14). L'idée de la construction sociale de la connaissance est soulignée et reliée à la théorie relative aux stades de développement de l'intelligence de Piaget. *C'est la construction sociale des savoirs. [...] le socioconstructivisme, c'est Piaget [...] Piaget avec les stades de développement de l'enfant* (S1a, p. 14).

Pour les futurs enseignants, mettre en œuvre une pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste peut se faire au moyen du jeu et de l'action. *En fait, c'est l'apprentissage par le jeu... c'est l'apprentissage en faisant les choses, c'est la construction des savoirs...* Il énumère d'autres actions à entreprendre pour s'inscrire dans une perspective socioconstructiviste : *c'est tenir compte des conceptions des élèves, de leur stade de développement, du socioaffectif, de leur environnement à la maison, etc.* (S1a, p. 15). C'est également l'art d'encourager *le travail d'équipe* (S3a, p. 9) à partir duquel les élèves assument un rôle précis, de *favoriser la discussion* (S3a, p. 9), de *développer des projets* (S3a, p.9), de *sortir de la classe* (S3a, p.9), de *favoriser le développement des habilités sociales* (S3a, p. 9), d'utiliser *l'interaction, l'autoévaluation et le questionnement* (S3a, p. 9).

Un futur enseignant associe aussi le socioconstructivisme à une manière d'organiser des connaissances. *Le socioconstructivisme ce sont les façons d'apprendre, mais surtout les façons de les organiser dans le cerveau et cela varie d'une personne à l'autre* (S1a, p. 14).

Le futur enseignant conclut en disant qu'

être socioconstructiviste, c'est tout cela. C'est utiliser l'autoévaluation, la manipulation (placer les élèves dans des situations où les élèves doivent manipuler des objets), les intelligences multiples et aller chercher tout le monde dans le fond, pour que chacun fasse à sa façon. Auparavant, les élèves s'adaptaient à l'enseignant, maintenant c'est

l'enseignant qui doit s'adapter aux élèves. Je dois enseigner à partir de ce qu'ils sont (S1a, p. 15).

4.5.2 Résumé de l'analyse des croyances socioconstructivistes (N4)

Quand les futurs enseignants ont été invités à décrire leur compréhension du concept d'enseignement, ils ont procédé de manière à ce qu'on puisse dégager leur conception du rôle de l'enseignant. L'un d'eux s'imagine dans le rôle d'accompagnateur qui a différentes actions à poser, entre autres : 1) contribuer à accroître l'autonomie des élèves dans leur processus d'apprentissage; 2) susciter leur curiosité en tenant compte de leurs intérêts; 3) encourager les élèves à consulter et à mobiliser diverses ressources différentes de l'aide que fournit l'enseignant et 4) avoir en tête que chacun a son rythme d'apprentissage et qu'il importe de le respecter.

Un futur enseignant exprime ses idées quant à la mise en œuvre d'une pratique inspirée d'une perspective socioconstructiviste; il la traduit par des actions qui consistent : 1) à proposer des situations dans lesquelles les élèves apprennent au moyen du jeu; 2) à engager les élèves dans des contextes où ils doivent agir, par exemple en manipulant, en participant à un projet, en travaillant en équipe, en s'autoévaluant, etc.; 3) à prendre en compte les conceptions des élèves et 4) à respecter leur rythme en considérant : les stades de développement, les formes d'intelligences multiples, le développement des habiletés sociales, l'enrichissement socioaffectif et l'environnement à la maison. Le futur enseignant décrit le socioconstructivisme comme une *construction sociale des savoirs* à laquelle il associe la théorie des stades de développement de l'intelligence de Piaget; il le représente aussi comme un moyen destiné à organiser les connaissances. Précisons en terminant que les croyances sont exprimées par les trois futurs enseignants; cependant, celles qui sont de niveau 4 représentent uniquement 11 % de l'ensemble des résultats.

CHAPITRE V

DISCUSSION

L'objectif de la recherche était d'étudier les croyances qu'entretiennent trois futurs enseignants, à l'ordre primaire, au regard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste; plus encore, nous voulions connaître dans quelle mesure ces croyances à l'égard de leur pratique sont imprégnées d'une perspective socioconstructiviste. Pour ce faire, les résultats ont été interprétés par le biais de la grille des quatre niveaux de croyances (Lafortune et Fennema, 2004). Cet exercice a donné lieu à 10 énoncés qui sont présentés dans ce chapitre consacré à l'interprétation-discussion.

Ce chapitre comporte d'abord des énoncés théoriques associés à une perspective socioconstructiviste : ils servent d'appui à la discussion. Ensuite, des comparaisons émergent de certains constats dégagés de l'analyse des données recueillies à l'aide du questionnaire et des entretiens. Ils sont exposés et discutés. Enfin, 10 énoncés interprétatifs sont formulés et présentés pour en soumettre certains aspects à l'interprétation et à la discussion.

5.1 Croyances et pratiques pédagogiques à l'égard d'une perspective socioconstructiviste

La discussion faisant l'objet de ce chapitre s'appuie sur quelques énoncés théoriques qui sont issus d'une synthèse de Lafortune et Fennema (2003) et de Lafortune (2004a). Ils servent à décrire les croyances et les pratiques d'une personne enseignante qui agirait selon une perspective socioconstructiviste.

- L'enseignant qui s'inspire d'une perspective socioconstructiviste laisse beaucoup de place à l'explicitation de la démarche des élèves.
- Il a une connaissance approfondie de ses élèves et de leur processus d'apprentissage.

- Il utilise ce qu'il connaît du processus de pensée de ses élèves dans l'élaboration de son enseignement; il en vient même à modifier sa préparation de cours en action.
- Il accepte d'être influencé par ses élèves et d'adapter son enseignement pour mieux répondre à leur processus de construction de connaissances.
- Il démontre de l'autonomie dans l'utilisation du guide pédagogique, du programme de formation, etc. Il fait preuve de jugement dans la sélection des tâches à réaliser; il ne se limite pas à l'application de consignes.
- Il pense que le processus de pensée des élèves devrait déterminer l'évolution de son programme et sa manière d'intervenir auprès des élèves.
- Il considère ses élèves capables de gérer ou d'apprendre à gérer de nouvelles situations d'apprentissage.
- Il croit à la diversité des démarches pour arriver à une solution.
- Il croit que ses élèves sont capables de réaliser une tâche sans avoir reçu un enseignement explicite.
- Il donne l'occasion aux élèves de faire des tâches à leur manière et d'en faire part au reste du groupe; il croit que procéder ainsi avec les élèves donne plus de sens à leurs apprentissages.
- Il laisse les élèves exprimer leur processus de pensée, pour mieux comprendre les stratégies des autres élèves.
- Il interroge les élèves à l'aide de questions ouvertes, afin de faire émerger les processus de pensée.
- Il pense que c'est important de créer des conflits sociocognitifs, afin que les élèves remettent en question leurs croyances.
- Il sait comment l'élève pense, connaît et comprend. Il sait « comment le processus de compréhension se développe » (Lafortune, 2004b, p. 4).

5.2 Constats dégagés à partir de l'analyse des données du questionnaire comparées à celles des entretiens

Dans cette section, nous formulons une comparaison entre les résultats quantitatifs obtenus à l'aide du questionnaire et des entretiens. Ce sont des comparaisons détaillées d'abord présentées pour qu'une explication et une discussion puissent émerger.

Il existe des écarts remarquables entre les résultats obtenus de la passation du questionnaire par rapport à ceux découlant des entretiens. Malgré des différences marquées, les résultats vont dans le même sens, puisque les trois futurs enseignants qui ont participé aux entretiens ont des croyances plutôt socioconstructivistes quant à l'enseignement et à l'apprentissage. Plus précisément, les résultats associés au niveau 2

montrent un écart de 12 % entre les données du questionnaire (18 %) et celles qui sont issues des entretiens (30 %). Les résultats associés au niveau 4 présentent un écart de 28 % (résultats du questionnaire 39 % et ceux de l'entretien 11 %). Les trois futurs enseignants ont donc fourni davantage de réponses qualifiées plus ou moins de non-socioconstructivistes (N2, 12 % de plus) et beaucoup moins de réponses socioconstructivistes (N4, 28 % de moins) lors des entretiens. Cela signifie que lors des entretiens, la tendance socioconstructiviste est moins marquée.

En revanche, les sujets ont 45 % des réponses plutôt de nature socioconstructiviste (N3). La comparaison entre les résultats du questionnaire et ceux des entretiens pour les trois futurs enseignants permet de souligner qu'en contexte d'entretiens, ceux-ci ont donné davantage de réponses de niveau 3 (résultats du questionnaire 35 % et ceux de l'entretien 45 %). Le déplacement des résultats vers les niveaux N2 et N3 peut s'expliquer par le fait que l'entretien est un outil qui favorise davantage l'expression des croyances et permet de les préciser ou de les nuancer. La dynamique interactionnelle qui s'installe entre la chercheuse et le sujet peut également contribuer à l'énonciation de croyances moins marquées, soit au niveau 1, soit au niveau 4.

Une comparaison des résultats au questionnaire par rapport à l'entretien laisse entrevoir des réponses où les croyances des futurs enseignants seraient plus socioconstructivistes que les résultats obtenus à partir de l'analyse des entretiens. Cela pourrait s'expliquer ainsi. Lors de la passation du questionnaire, les futurs enseignants peuvent fournir des réponses qui représentent ce qu'ils pensent, mais aussi ce qu'ils imaginent que l'on voudrait qu'ils répondent. On pourrait parler de réponses associées à une certaine « désirabilité sociale ». Lors des entretiens, il est plus difficile de maintenir une telle posture. Plusieurs questions étant posées en situation, des explications sont alors demandées. Cela permet d'approfondir les croyances et de faire en sorte qu'elles soient plus rapprochées de ce que les futurs enseignants pensent. Aussi, pour bien comprendre les réponses apportées au questionnaire, des questions précises associées

aux réponses données auraient pu être posées lors des entretiens. Cela n'a pas été fait dans la présente recherche.

Nous songeons également à une autre raison qui expliquerait pourquoi les réponses recueillies à partir du questionnaire seraient davantage de nature socioconstructiviste. Il se peut que le questionnaire ne fasse pas assez bien ressortir les subtilités des croyances. Cela exigerait une analyse approfondie du questionnaire pour confirmer une telle hypothèse ou la création d'un autre questionnaire.

On peut conclure de cette discussion, relativement aux écarts – même si les résultats vont dans le même sens – entre les résultats fournis par le questionnaire et les résultats fournis par les entretiens, que l'utilisation d'instruments de collecte de données de nature quantitative et qualitative est utile particulièrement dans le cas où il s'agit de cerner les croyances. Celles-ci peuvent être révélées dans un questionnaire, mais les subtilités de ces croyances ne peuvent être précisées que lors d'entretiens personnels ou d'entrevues de groupe ou peut-être avec des questions ouvertes. La complémentarité de différentes méthodes de recherche, particulièrement pour la triangulation apparaît utile et même nécessaire dans la présente recherche.

5.3 Énoncés interprétatifs émergeant des résultats de l'analyse

Cette section présente 10 énoncés issus de l'analyse des résultats; chacun d'eux constitue les résultats de la recherche, ainsi que les éléments de l'interprétation qui s'avèrent utiles à la discussion de ces résultats.

1. Les futurs enseignants ne se conçoivent pas comme des personnes qui se limitent à transmettre des connaissances

Les futurs enseignants se sont peu exprimés concernant la transmission de connaissances. On peut le constater dans les résultats au questionnaire, où on note très peu de réponses (7 %) se rapportant à une pratique de l'enseignement fondée sur une

transmission de connaissances. De plus, la situation est semblable dans les résultats d'entretiens : les trois sujets ont fourni 14 % de réponses de niveau 1.⁴⁰

Pour expliquer ce résultat, nous présumons que les futurs enseignants ont été encouragés, dans le cadre de leur formation à l'enseignement, à utiliser diverses stratégies qui ne relevaient pas de la stricte transmission de connaissances pour favoriser l'apprentissage. Par exemple, le travail d'équipe et la pédagogie du projet ont pu être des stratégies proposées en lien avec une perspective de nature plutôt socioconstructiviste. D'ailleurs, ces deux exemples de pratiques sont mentionnés à quelques reprises par les enseignants⁴¹. Toutefois, on ne peut affirmer si cette croyance est fortement ou faiblement ancrée, car notre recherche ne vise pas l'étude de pratiques effectives, mais plutôt de celles qui sont énoncées. En revanche, nous pouvons dire que les croyances sont exprimées de diverses manières : parfois, elles sont davantage associées à la dimension cognitive et d'autres fois, elles sont plutôt associées à la dimension affective (Lafortune et Fennema, 2003) La conception est d'ordre cognitif et la conviction d'ordre affectif. Par exemple, lorsque les futurs enseignants décrivent leurs croyances à propos du socioconstructivisme ou de l'interaction en classe, ce sont des conceptions qui émergent; lorsqu'ils discutent de l'importance de maintenir un contrôle en classe, on peut reconnaître l'expression d'une conviction liée à la crainte de la perte de contrôle.

Au moment de la collecte de données, les programmes de formation à l'enseignement n'avaient pas encore été adaptés au développement de compétences professionnelles et au renouveau pédagogique des jeunes; cependant, les propos tenus dans les cours universitaires se situaient probablement déjà dans l'esprit de ce renouveau. La perspective socioconstructiviste pouvait alors être sous-jacente aux

⁴⁰ Ces résultats sont principalement tirés des analyses de croyances de niveaux 1 et 2.

⁴¹ Ces exemples de pratiques ont été énoncés par chacun des trois étudiants dans le chapitre d'analyse. Faire référence aux pages suivantes : p.128, 129, 141 et 142. Ces résultats sont tirés des niveaux 3 et 4.

propos ou pratiques d'enseignement universitaire et ainsi, orienter les croyances des futurs enseignants.

Dans le quotidien, les croyances énoncées pourraient ne pas représenter les pratiques effectives ou, à l'inverse, elles pourraient se rapprocher d'une réelle conception de l'apprentissage où la transmission des connaissances ne lui serait pas favorable. Une prochaine recherche pourrait vérifier cette hypothèse.

2. Les futurs enseignants expriment une préoccupation pour la gestion de classe⁴²

La préoccupation des futurs enseignants envers la gestion de classe est évoquée, entre autres, dans certains propos sur le contrôle de la classe⁴³. Par exemple, nous remarquons que les futurs enseignants utilisent, lors de certaines situations, chacun des quatre moyens proposés (questionnement, autoévaluation, interaction et moments de réflexion) de manière plutôt directive, en accordant peu d'espace aux élèves et à l'ensemble de la classe pour la coconstruction et la réflexion. Leurs propos laissent penser qu'ils souhaitent diriger la classe, en exerçant un certain contrôle. Cette façon d'agir montre une certaine crainte de perdre le contrôle de la classe⁴⁴. D'ailleurs, les futurs enseignants ont évoqué des situations d'enseignement où, en raison d'un manque de préparation, ils n'étaient pas vraiment en contrôle. Nous pouvons donc concevoir à la fois, un besoin d'exercer le contrôle tout en désirant utiliser des moyens qui suscitent réflexion et interaction⁴⁵. Cette ambiguïté pourrait s'expliquer par l'inexpérience dans l'enseignement, et par le fait que la gestion de classe fait partie des critères d'évaluation des stagiaires. La gestion de classe peut être interprétée par les stagiaires comme une recherche du calme et du silence. En réalité, elle repose généralement sur une

⁴² La gestion de classe est une thématique qui a émergé au cours des étapes de codage et d'analyse.

⁴³ Ces résultats sont principalement tirés des analyses de croyances de niveaux 1 et 2.

⁴⁴ Ces résultats sont principalement tirés des analyses de croyances de niveaux 1 et 2.

⁴⁵ Ce constat a été dégagé de l'analyse de croyances des niveaux 1, 2 et 3.

participation des élèves en classe : ce qui ne veut pas dire une désorganisation de la classe.

Comme la gestion de classe compte, parmi les composantes de la compétence 6 du Référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement (MEQ, 2001b), qui traite, notamment, de « la planification, de l'organisation et de la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (p. 97), on peut penser que les sujets poursuivent l'objectif d'atteindre le niveau de compétence attendu et même au-delà. Pour y parvenir, le climat de la classe doit favoriser l'apprentissage et la socialisation. Nous pourrions supposer que les futurs enseignants considèrent que le « climat de la classe » repose sur le silence et le calme, ce qui susciterait l'apprentissage ; en revanche, le bruit et l'activité le contraindraient⁴⁶. Précisons que la recherche du calme et du silence, en tout temps, s'oppose à la recherche d'interactions sociales; par conséquent, cela va à l'encontre d'une perspective socioconstructiviste.

Nous avançons également l'idée que l'inexpérience et le manque de maîtrise sur le plan disciplinaire encouragent les sujets à rechercher un certain contrôle de la classe et des élèves. Pourtant, les recherches de Doise et Mugny (1997) vont à l'encontre de la viabilité de cette croyance en affirmant que « l'imposition d'une structure hiérarchique réduit l'échange interindividuel et rend le produit de l'interaction plus dépendant des capacités individuelles des partenaires » (p. 72). La persistance de cette croyance relève peut-être du fait qu'à travers leur cheminement scolaire, collégial et universitaire, les futurs enseignants ont peut-être trop souvent appris dans une classe où l'exigence était le calme et le silence.

⁴⁶ Ces résultats sont principalement tirés des analyses de croyances de niveaux 1 et 2

Un climat de classe contrôlé, où les élèves sont peu interpellés à échanger et à s'exprimer, ne serait pas aidant pour favoriser l'apprentissage et la socialisation chez les élèves. Lafortune, Doudin, Martin et Moreau (2004) montrent que les enseignants expérimentés ont des croyances diversifiées. On peut alors penser que les futurs enseignants clarifieront et préciseront leurs croyances au cours de leur carrière.

Les futurs enseignants ont aussi exprimé des idées qui laissent penser que la gestion de classe est mise en œuvre en établissant un climat de classe coopératif où les élèves travaillent ensemble à résoudre un problème, à discuter de leurs stratégies et à argumenter leur compréhension ou encore en misant sur un travail d'équipe fondé sur le jumelage d'élèves novices avec des élèves experts⁴⁷. Nous pouvions en effet percevoir cet esprit de coopération dans certaines situations d'enseignement-apprentissages énoncées par les trois futurs enseignants. Dans cette optique, la gestion de classe serait axée sur l'apprentissage et la socialisation. Dans cet esprit, Doise et Mugny (1997) insistent sur l'importance de mettre en œuvre une coopération entre les élèves pour favoriser le développement de diverses compétences.

Bien que la gestion de classe soit interprétée de deux façons, c'est-à-dire un contrôle de la classe ou un climat de classe coopératif, cela peut sembler contradictoire, mais également être interprété comme un manque d'expérience dans l'enseignement – il s'agit tout même de stagiaires ayant peu d'expériences d'enseignement – où le contrôle est nécessaire, mais aussi la coopération. L'acquisition d'une expérience dans l'enseignement permettra à ces enseignants de préciser leur conception de la gestion de classe, puisqu'ils seront confrontés à divers contextes qui favoriseront la clarification de leurs croyances.

⁴⁷ Ces résultats sont principalement tirés des niveaux 3 et 4.

Florio-Ruane et Lensmire (1990) affirmaient, en s'appuyant sur des données recueillies ailleurs qu'au Québec, que les futurs enseignants pensaient être à l'abri des problèmes reliés à la gestion de la classe, c'est-à-dire qu'ils ne se sentaient pas concernés (Florio-Ruane et Lensmire, 1990) par cette réalité. Cependant, ayant été publiés en 1990, ces résultats peuvent ne plus représenter la réalité actuelle. Les changements actuels en éducation, au Québec, axés, entre autres, sur une perspective socioconstructiviste, peuvent laisser croire qu'il est beaucoup plus difficile de gérer une classe actuellement. D'ailleurs, ce résultat de recherche témoigne de la préoccupation des futurs enseignants au regard de la gestion de classe.

3. Les futurs enseignants expriment la volonté d'utiliser les ressources pédagogiques en les adaptant aux situations d'enseignement et d'apprentissage

Deux des trois futurs enseignants évoquent l'intention d'utiliser les guides pédagogiques ou manuels en adaptant ce qui est proposé selon les situations d'enseignement et d'apprentissage⁴⁸. Ils considèrent les avoir utilisés de façon plutôt mécanique lors de leur stage. Ils insistent sur l'importance d'une préparation adéquate, se traduisant par une sélection des activités proposées, plutôt que de les accepter comme elles sont. Au cours du dernier stage, deux des trois futurs enseignants ont pris conscience de l'importance de s'appropriier les situations d'apprentissage et d'évaluation et, aussi, chacun d'eux a réalisé l'importance de maîtriser les contenus disciplinaires, avant de viser l'apprentissage de ces contenus avec les élèves. Dans le cadre d'une perspective socioconstructiviste, les interactions doivent s'inscrire dans « *l'espace de dialogue* créé entre l'enseignant, les élèves et l'objet de savoir » (Jonnaert et Vander Borcht, 1999, p.346). Il importe ainsi que l'objet de savoir soit préalablement maîtrisé par l'enseignant.

⁴⁸ Ces résultats sont tirés des niveaux 1, 2 et 3.

Nous supposons que les futurs enseignants avaient adopté le mode de fonctionnement de leur enseignant-associé – par exemple, en acceptant d'utiliser les mêmes ressources pédagogiques – en pensant qu'ils mettaient en œuvre une pratique inspirée de la réforme, car le matériel suggéré se désignait comme tel. Il est aussi possible d'avancer que la crainte de l'échec limitait parfois la prise d'initiatives et portait les sujets à croire que pour réussir leur stage, ils devaient reproduire intégralement le modèle d'enseignement observé.

Dans le cadre d'une recherche portant sur les croyances et pratiques d'enseignants en exercice, Lafortune, Doudin, Martin et Moreau (2004) ont conclu que les enseignants en exercice participant à la recherche conçoivent l'utilisation autonome des guides et manuels, par exemple en adaptant les situations proposées, comme étant un geste qui s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste et métacognitiviste. Nous pouvons penser que les futurs enseignants rencontrés le pensent aussi, mais qu'ils pourront mettre en pratique une telle perspective lorsqu'ils auront leur propre classe et qu'ils auront vécu quelques expériences d'enseignement.

4. Les futurs enseignants trouvent que c'est important de respecter le rythme des élèves pour favoriser l'apprentissage⁴⁹

Les futurs enseignants conçoivent que les élèves apprennent à leur rythme et qu'il importe de le respecter en considérant : les stades de développement, les formes d'intelligences multiples, le développement des habiletés sociales, l'enrichissement socioaffectif et l'environnement à la maison⁵⁰. De plus, accorder des moments de réflexion aux élèves semble permettre de contribuer à l'évolution de leur processus d'apprentissage.

⁴⁹ L'idée de respect des rythmes d'apprentissage des élèves est une thématique qui a émergé au cours des étapes de codage et d'analyse. Elle ne faisait pas partie des énoncés de questions d'entretien.

⁵⁰ Ces résultats sont tirés des niveaux 3 et 4.

Nous pouvons présumer que les futurs enseignants sont parvenus à intégrer cette croyance par le biais du renouveau pédagogique; celui-ci insiste sur la pertinence d'implanter un fonctionnement par cycle d'apprentissage de deux ans, afin de respecter le rythme d'apprentissage des élèves et de favoriser une différenciation pédagogique (MEQ, 2001b). Cela semble mener à reconnaître qu'il existe différentes formes d'intelligence chez les élèves et que cela sensibilise au respect du rythme de leur apprentissage. Cette façon de faire semble voir son origine dans la formation à l'enseignement et aussi, des préoccupations du milieu scolaire. Il est possible que les futurs enseignants lient cette préoccupation à l'idée du respect des préalables que Doise et Mugny (1997) et Zittoun (1997) désignent comme l'un des fondements de la théorie du développement sociocognitif. Cependant, ce lien peut contribuer à ralentir le rythme des apprentissages. Un approfondissement de ce que les trois futurs enseignants veulent dire par « respecter les rythmes » serait nécessaire pour mieux comprendre ce que sous-tend cette expression. À ce sujet, Zittoun (1997) mentionne que pour favoriser le développement cognitif chez les élèves, il importe de respecter leurs préalables et surtout d'assurer « une gestion de la diversité des points de vue non pas relationnelle ou affective, mais bien cognitive – un conflit socio-cognitif » (Zittoun, 1997, p. 27). Cependant, la gestion des conflits sociocognitifs chez les élèves n'a pas été désignée comme étant une préoccupation.

La condition relative au respect de la maturité du développement ou des préalables est associée à la notion de zone proximale de développement (Brossard, 2005; Ivic, 1994; Jonnaert et Vander Borgh, 1999; Vygotsky, 1985), puisque pour intervenir directement à l'intérieur de celle-ci, il importe de tenir compte du niveau actuel de développement de l'enfant et ensuite de déterminer son niveau (Vygotsky, 1933/1998). Pour y parvenir, l'intervention du médiateur dans la conduite des interactions est primordiale, car celles-ci ne sont pas à elles seules un moteur de progression cognitive. L'intervention doit être encouragée, provoquée et orientée dans un contexte de respect

de la dynamique de classe (Doise et Mugny, 1997; Jonnaert et Vander Borgh, 1999; Zittoun, 1997). Cela signifie que, dans une perspective socioconstructiviste, le « respect du rythme » des élèves ne devrait pas se faire au détriment de conflits sociocognitifs.

5. Les futurs enseignants conçoivent que la construction des connaissances peut se réaliser lorsque les élèves sont actifs

Chacun des trois futurs enseignants ont exprimé que la construction des connaissances⁵¹ peut se faire par le biais d'une tâche, qui met les élèves actifs sur le plan physique, ou lorsque l'enseignant⁵², interagit avec les élèves ou lorsque les élèves sont engagés dans un travail de manipulation. Cette construction peut également être engendrée au moyen d'une tâche qui met les élèves actifs sur le plan cognitif, soit en favorisant l'interaction entre les élèves, le travail en équipe, la coopération, le conflit sociocognitif, etc. La mobilisation des ressources disponibles (l'Internet, les pairs, l'enseignant, les autres enseignants, les parents, etc.) est aussi désignée comme une forme d'activité qui stimule la construction des connaissances⁵³. Même si deux des trois futurs enseignants semblent distinguer les différentes façons pour que les élèves soient actifs, ils ne traitent pas spécifiquement du concept de l'activité cognitive; ils mentionnent tout de même des exemples s'y rapportant. En s'appuyant sur la définition de Lafortune et Deaudelin (2001) de « l'individu actif sur le plan cognitif », on en retient qu'il s'agit d'« une personne qui, dans le cadre d'activités d'apprentissage conçues à cette fin, met en œuvre des processus intellectuels. Ces processus peuvent être de niveaux de complexité différents : de la description à l'explication et l'analyse, ainsi que la

⁵¹ L'idée de la construction de connaissances a été abordée par les futurs enseignants lorsqu'ils ont eu à s'exprimer à propos du socioconstructivisme. Il s'agit d'une thématique émergente associée au socioconstructivisme mais, il faut le préciser, aucun énoncé de questions d'entretien n'a porté directement sur cette thématique.

⁵² L'activité physique dans la construction des connaissances est une idée qui a été énoncée par un seul des futurs enseignants (S1b, p. 5), dans les résultats du niveau 2. Cette référence à l'activité physique s'explique possiblement par l'expérience d'enseignement du ski que le futur enseignant en question a développé avant sa formation à l'enseignement.

⁵³ Ces résultats sont principalement tirés des niveaux 3 et 4. Quelques-uns sont issus du niveau 2.

modélisation » (p. 203). Parmi les différentes formes de l'activité cognitive évoquées au préalable, plusieurs permettent la mise en œuvre de processus intellectuels associés à différents niveaux de complexité. En revanche, on peut mettre en doute la pertinence de bouger pendant l'enseignement pour assurer une construction des connaissances.

Nous présumons que le développement de cette croyance a été encouragé par l'intérêt qu'accordent le PFEQ (MEQ, 2001b, 2004) et la documentation scientifique à la construction des connaissances. D'ailleurs, le PFEQ (MEQ, 2001b) insiste sur le caractère actif du processus d'apprentissage en précisant que :

« Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. Il est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles » (p. 5).

Le fait que l'un des trois futurs enseignants semble confondre « être actif au plan physique » et « être actif au plan cognitif » pourrait s'expliquer par le manque de précision dans le PFEQ (MEQ, 2001b) de la définition « rendre les élèves actifs ». On mentionne que cela favorise « une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles » (p. 5), ce qui est loin d'aborder la notion de conflit sociocognitif. Dans la manipulation, par exemple, les futurs enseignants remarquent davantage les gestes posés, que ce qui se passe dans la tête des élèves. Ici aussi, des entretiens plus approfondis pourraient permettre de saisir plus à fond ce que sont les croyances des futurs enseignants.

6. Les futurs enseignants commencent à entrevoir que l'interaction aide à mieux comprendre

Même si les trois futurs enseignants ont peu abordé la thématique de l'interaction⁵⁴,

⁵⁴ Ces résultats sont tirés des quatre niveaux et principalement dans le niveau 3.

ils semblent tout de même conscients de la pertinence d'encourager les interactions entre les élèves pour favoriser leurs apprentissages. En lien avec l'utilisation de l'interaction, il est question de la crainte de provoquer une désorganisation de la classe ou encore de s'éloigner, voire de s'égarer, du contenu à enseigner. De plus, l'interaction dans le travail d'équipe est conçue comme un moyen favorisant un bon climat de la classe, mais l'un des trois futurs enseignants n'est pas convaincu de son effet bénéfique sur l'apprentissage. Il craint que les élèves engagés dans le travail d'équipe discutent de sujets qui ne concernent pas la tâche⁵⁵. Pour contrer les obstacles évoqués par les sujets, Doise et Mugny (1997), Jonnaert et Vander Borght (1999) et Zittoun (1997) mentionnent que pour favoriser l'apprentissage en utilisant l'interaction, celle-ci doit être encouragée, provoquée et orientée dans un contexte de respect de la dynamique de classe.

À l'inverse, les sujets soulignent que l'interaction facilite la mobilisation des ressources et permet aux élèves de bénéficier d'une aide pour effectuer une tâche. Du point de vue des sujets, demander une aide à un pair ou à une autre personne indique que l'apprenant cherche à devenir autonome dans son processus d'apprentissage.

De plus, l'interaction qui intervient dans le travail d'équipe est considérée comme un moyen d'encourager les élèves à discuter de leur compréhension, à l'argumenter et à réfléchir aux différentes manières de procéder. Cette croyance s'arrime aux explications de Kamii (1990) quant aux avantages de l'interaction, c'est-à-dire qu'elle oblige à « ne pas se contredire soi-même, [à] raisonner logiquement, [à] énoncer des choses vraies et [à] se servir des mots dans le sens où ils sont communément (culturellement) compris [...] » (p. 55). Nous pourrions croire que les futurs enseignants ont reçu des enseignements dans les cours universitaires portant sur les avantages du travail d'équipe ou de la collaboration entre les élèves.

⁵⁵ Ces résultats sont tirés du niveau 2.

Quant au nombre restreint de propos se rapportant à l'interaction, nous pouvons penser qu'elle est conçue comme un exercice complexe pouvant mener à une désorganisation de la classe, laquelle suscite certaines craintes chez les sujets. Nous pouvons également penser qu'ils n'ont pas l'habitude de s'exprimer à ce sujet. Malgré les bienfaits qu'on reconnaît à l'interaction dans la gestion de classe, il semble que les trois futurs enseignants aient consacré peu de temps à réfléchir à la manière de l'utiliser concrètement pour favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. Pourtant, ces derniers forment l'une des composantes de la compétence 6⁵⁶ du Référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement (MEQ, 2001b) et ces composantes font partie de l'évaluation des stagiaires.

Parmi les interactions mentionnées par les futurs enseignants, ceux-ci ne font pas référence à l'interaction entre le matériel didactique et les élèves (Allal, 1988) et à celle qui intervient entre le savoir et les connaissances (Jonnaert et Vander Borgh, 1999). Celle qu'ils décrivent s'opère principalement entre les personnes : entre l'enseignant et les élèves, entre les pairs, entre les parents et les élèves, entre les élèves et d'autres ressources, etc. Les exemples que mentionnent les sujets, quant à l'utilisation de l'interaction en classe, montrent principalement les élèves qui interagissent dans le travail d'équipe ou entre eux. On remarque ainsi l'absence de données évoquant l'importance de la gestion cognitive des interactions ou plutôt du conflit socio-cognitif (Zittoun, 1997, p. 27).

L'énonciation d'un seul type d'interaction de la part des futurs enseignants pourrait s'expliquer à cause d'une méconnaissance du concept d'interaction en général. En revanche, ce n'est parce qu'ils ne les énoncent pas qu'ils n'en tiennent pas compte en classe.

⁵⁶ La compétence 6 du Référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement (MEQ, 2001b) traite notamment de « la planification, de l'organisation et de la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (p. 97).

7. Les futurs enseignants expriment davantage de croyances au sujet du questionnement

Il est possible d'avancer que le questionnement est le moyen à propos duquel les futurs enseignants se sont le plus exprimés. De l'ensemble des 155 extraits, 36 ont été consacrés au questionnement. En termes d'importance, cette thématique se situe tout près de celle traitant de l'apprentissage et de l'enseignement qui compte 45 extraits sur 155. Quant au classement des extraits dans chacun des niveaux, on retrouve environ la même proportion de réponses dans les niveaux 1 à 3, avec écart positif d'environ 5 % du côté des réponses de niveau 3. Quant au niveau 4, aucun propos n'y a été associé. Si le questionnement est si fréquemment évoqué par les futurs enseignants, on peut croire qu'ils le considèrent important dans le processus d'enseignement-apprentissage. Tout au long de leur cheminement scolaire, collégial et universitaire, ils ont eu à répondre à des questions et à interroger leurs enseignants et leurs pairs. On peut penser que le fait de formuler une question peut leur sembler naturel dans le processus enseignement-apprentissage.

Quant aux croyances énoncées au sujet du questionnement, il semble qu'au niveau 1, il soit associé à la question visant l'exercice de la gestion de classe, la vérification du niveau de concentration des élèves et l'établissement d'un climat propice à son enseignement. De plus, la planification du questionnement est quasi inexistante, puisque les questions utilisées proviennent du guide ou du manuel, alors qu'au niveau 2, le questionnement est lié à l'énoncé de questions visant l'apprentissage. On remarque que l'utilisation de questions ouvertes, utiles à la verbalisation des connaissances, s'effectue lorsque le futur enseignant se sent apte à y répondre. Plusieurs avantages qui découlent de la question ouverte sont mentionnés. Elle permet : 1) d'activer les connaissances antérieures ou d'en construire de nouvelles; 2) de situer les élèves en termes d'apprentissages réalisés ou à réaliser; 3) de repousser les limites de l'apprentissage et 4) d'établir un dialogue avec les élèves et, par le fait même, de vérifier quelles sont les forces et les faiblesses. L'explicitation des processus cognitifs en action ne semble pas

être visée par le questionnement. Le futur enseignant pense qu'en acquérant de l'expérience, l'art de poser des questions se développe plus facilement et plus naturellement. Au niveau 3, la question ouverte est conçue comme un moyen pour accéder au processus des élèves et les initier à réfléchir tant sur leur processus de pensée qu'au contenu enseigné. Il semble également que les questions ouvertes soient envisagées pour interpeller autant le groupe que l'individu. Aussi, les sujets évoquent la volonté de réserver du temps à cet exercice et veulent faire en sorte que les élèves soient responsables et autonomes dans leur démarche de questionnement. Il faut noter que les résultats provenant du niveau 3 se rapprochent davantage du sens du questionnement tel que proposé dans Lafortune (2008a) :

« Le questionnement consiste à poser un ensemble de questions de manière à susciter la prise de parole, les échanges, le partage, la réflexion, les conflits cognitifs, les remises en question, etc. [...] Il est socioconstructiviste s'il favorise la construction des connaissances et de compétences, s'il suscite les interactions et s'il provoque des conflits sociocognitifs (adapté de Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p. 11, dans Lafortune, 2008a, p. 196).

L'utilisation du questionnement dans l'exercice de la gestion de classe, la vérification du niveau de concentration des élèves et l'établissement d'un climat propice à l'enseignement se situent dans une perspective non-socioconstructiviste puisque l'intention n'est pas de favoriser une dynamique réflexive-interactive avec les élèves, mais plutôt celle d'établir un climat de classe contrôlé où les élèves tantôt interrogent et tantôt répondent aux questions, lorsque l'enseignant est disposé à recevoir les questions et à y répondre. Ce genre de pratique semble découler de la croyance relative à l'importance d'un climat de classe paisible pour favoriser l'apprentissage des élèves.

De plus, les futurs enseignants n'évoquent pas vraiment la pertinence de susciter des conflits sociocognitifs par le biais des questions posées. En revanche, ils discutent de l'importance d'interroger les élèves pour les initier à réfléchir sur leur processus de pensée et à recueillir des informations à ce sujet.

Si les sujets se sont autant exprimés à propos du questionnaire, on présume qu'ils se sentaient mieux informés et davantage aptes à le faire. En revanche, on ne peut dire si les futurs enseignants ont eu des cours portant précisément sur le sujet. Aussi, peut-on envisager qu'ils aient inconsciemment discuté de l'interaction à travers leurs propos se rapportant au questionnaire ou encore qu'ils l'aient fait en étant conscients de l'interrelation existant entre les deux.

8. Les futurs enseignants conçoivent l'autoévaluation davantage comme moyen de favoriser la régulation du comportement

Deux des trois futurs enseignants conçoivent l'autoévaluation principalement comme un moyen favorisant une régulation des comportements. Les futurs enseignants abordent aussi, avec une insistance moindre, de la pertinence de l'autoévaluation dans la gestion des apprentissages et dans la recherche d'une plus grande autonomie. Il faut préciser que les propos se rapportant à l'autoévaluation dans les niveaux 1 et 2 sont deux fois plus nombreux. On remarque également que les futurs enseignants ont surtout privilégié l'autoévaluation de type appréciatif, c'est-à-dire que les élèves devaient dire si, d'un point de vue externe, le travail qu'ils ont fait serait appréciable.

Les futurs enseignants précisent que l'autoévaluation est utile dans le sens où elle favorise une réflexion sur l'apprentissage; elle paraît complexe parce qu'elle exige qu'on y réfléchisse sérieusement avant de la mettre en œuvre et elle paraît contraignante en raison du temps exigé et du temps disponible pour la réaliser, sans compter qu'elle représente un défi lorsqu'elle est utilisée avec de jeunes élèves. Nous présumons que ces croyances ont restreint la mise en œuvre de l'autoévaluation à une gestion comportementale et aussi à une restriction dans l'utilisation d'un seul type d'autoévaluation, le type appréciatif.

Il faut également préciser que le climat de la classe et la résolution de conflits constituent des éléments d'évaluation de la compétence 6, relative à la planification,

organisation et supervision du groupe classe (MEQ, 2001b) et qu'une autoévaluation centrée sur l'analyse du comportement peut contribuer à réduire l'adoption de conduites inappropriées en classe, à favoriser la résolution des problématiques et ainsi, à améliorer le climat de la classe. Les futurs enseignants ont privilégié ce type d'autoévaluation pour établir un climat de classe qui soit favorable à la réussite et à la bonne évaluation de leur stage.

En revanche, les futurs enseignants sont conscients de l'importance de réaliser des autoévaluations qui suscitent une réflexion sur l'apprentissage et le développement d'une autonomie, mais leur pratique ne traduit pas cette préoccupation. On suppose qu'avec le cumul des expériences d'enseignement, les futurs enseignants seront plus aptes à procéder de la sorte. On retrouve un constat semblable dans l'étude de Milot (2008)⁵⁷ : même si les futurs enseignants « reconnaissent la nécessité d'amener les élèves à réfléchir sur leurs façons d'apprendre, ils éprouvent certaines difficultés à intervenir en ce sens » (p. 147). En formation à l'enseignement, il serait bon de favoriser le passage de la reconnaissance de la nécessité aux actions réelles qui incitent les élèves à réfléchir à leurs façons d'apprendre.

9. Les futurs enseignants expriment peu de croyances au sujet des moments de réflexion

Dans l'ensemble des propos recueillis, très peu concernent les moments de réflexion : plus précisément, 12 extraits d'entretiens sur un total de 155 (7,7 %) s'y rapportent. Parmi ces extraits, plus de la moitié sont associés au niveau 1 et montrent le caractère innovateur de l'utilisation du moment de réflexion pendant le stage et surtout met l'accent sur la crainte d'empêcher la réussite de ce dernier. Les croyances de nature

⁵⁷ Cette recherche porte principalement sur les perspectives d'intervention de futurs enseignants quant au développement de la métacognition dans leur pratique. La collecte de données de cette recherche a été réalisée au même moment que la présente recherche auprès de futurs enseignants en adaptation scolaire.

plus ou moins non-socioconstructiviste (N2) témoignent d'une utilisation plus restreinte de ce moyen, destiné à favoriser l'émergence des connaissances antérieures et de celles qu'il reste à construire, ou encore pour susciter l'analyse d'un comportement inadéquat. Celles de nature plus ou moins socioconstructiviste (N3), insistent sur l'importance d'accorder une période de réflexion aux élèves et de ses avantages dans le développement des apprentissages : niveau d'attention accru, organisation de ses connaissances, respect quant aux différents rythmes d'apprentissage reconnu chez les élèves et recueil des observations pour déclencher une rétroaction et donner lieu à une évaluation.

Selon Lafortune et Deaudelin (2001), plusieurs enseignants du primaire limitent leurs interventions au contenu à enseigner, puisqu'ils ne se sentent pas nécessairement capables d'intégrer des moments de réflexion dans leur démarche d'enseignement, lesquels permettraient aux élèves de porter un regard sur leur processus d'apprentissage. On pourrait croire qu'à l'instar des enseignants en exercice, les futurs enseignants se sentent quelque peu démunis devant la mise en œuvre de ce moyen. Il se peut que la problématique liée à la gestion du temps en classe consiste à ne pas saisir les moments pour favoriser la réflexion. La crainte de ne pas enseigner tous les savoirs qui sont prévus par l'enseignant-associé peut aussi causer les mêmes réactions négatives vis-à-vis du temps de réflexion laissé aux élèves.

10. Les futurs enseignants ont des croyances qui tendent vers le socioconstructivisme

L'analyse des données provenant des entretiens montre que 45 % des propos se situent dans le niveau plus ou moins socioconstructiviste (N3) et lorsqu'on additionne les résultats de N3 et ceux de N4, on obtient 56 %. À ce niveau, les futurs enseignants commencent à concevoir l'apprentissage comme le résultat d'un processus tant individuel que collectif; ils conçoivent différemment leur rôle et voient la pertinence de susciter les interactions chez les élèves pour mieux connaître leurs processus de pensée.

Nous pouvons avancer plusieurs idées pour expliquer que les futurs enseignants ont des croyances qui tendent vers une perspective socioconstructiviste. D'abord, nous supposons qu'on leur a enseigné dans un cadre de formation s'inspirant d'une telle perspective. Aussi, l'appropriation et l'utilisation des concepts du PFEQ (MEQ, 2001a) dans les cours et les stages ont pu contribuer à l'énonciation de ce type de croyances. Il est probable que les expériences d'enseignement, lors des stages, ont aussi favorisé la construction des croyances imprégnées d'une telle perspective. En revanche, on ne peut pas dire si les croyances énoncées se reflètent dans les pratiques effectives; une recherche ultérieure pourrait poursuivre cet objectif.

Dans le cadre d'une étude portant sur les croyances et pratiques des personnels scolaires⁵⁸ d'écoles primaires, relativement à l'enseignement et à l'apprentissage dans le contexte de la mise en œuvre du PFEQ (Lafortune, Doudin, Martin et Moreau, 2004), il ressort que les enseignants – c'est-à-dire les sujets répondants de cette étude – ayant une expérience de sept ans et moins dans l'enseignement primaire, sont ceux qui adoptent une conception socioconstructiviste et métacognitiviste modérée. Il est intéressant de comparer cette étude à la nôtre, puisque les croyances que véhiculent les enseignants moins expérimentés se rapprochent de celles des futurs enseignants.

Une autre recherche, menée par Brookhart et Freeman (1992), réalisée auprès de futurs enseignants non québécois, montre que ceux-ci ont tendance à exprimer des croyances laissant penser que l'enseignement se fait au moyen de la transmission de connaissances. Treize ans plus tard, notre étude présente un point de vue différent : les futurs enseignants québécois se situent plus près d'une perspective socioconstructiviste. Nous pouvons alors penser qu'il y a eu évolution des croyances au cours des 15 dernières années, que les pratiques effectives en sont influencées et qu'elles seront probablement davantage influencées dans le futur.

⁵⁸ Enseignants, conseillers pédagogiques et directions d'école sont désignés comme des personnels scolaires.

CONCLUSION

Cette section expose d'abord un résumé de la recherche qui sera suivi de ses forces et de ses limites. Ensuite, nous indiquerons les retombées futures en recherche et dans la pratique.

6.1 Résumé de la recherche

Dans le contexte du renouveau pédagogique québécois, les responsables de la formation initiale à l'enseignement sont invités, tout comme ceux des autres ordres d'enseignement, à revisiter certaines de leurs assises, afin d'être en cohérence avec les nouvelles visées de formation prescrites. Une formation fondée sur le développement des compétences, sur la construction des connaissances et l'apprentissage en contexte sont des objectifs visés par le changement. C'est d'ailleurs dans cet esprit que le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001a, 2004) présente différentes perspectives de l'apprentissage, entre autres, le socioconstructivisme, pour que les enseignants et futurs enseignants orientent leurs pratiques pédagogiques en ce sens. Bien que la perspective socioconstructiviste soit évoquée dans le PFEQ (MEQ, 2004), ainsi que dans le Référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement (2001b) et que plusieurs pratiques enseignantes universitaires s'en inspirent, il est possible qu'elle soit plus ou moins parvenue à imprégner les croyances des futurs enseignants. Plusieurs auteurs expliquent ce phénomène en mentionnant qu'au moment où les futurs enseignants commencent leur formation initiale à l'enseignement, ils sont déjà porteurs de croyances bien ancrées (Buchmann, 1987, Florio-Ruane et Lensmire, 1990; Pajares, 1992; Wilson, 1990); certaines de ses croyances sont compatibles avec les visées de formation et d'autres ne le sont pas vraiment (Florio-Ruane et Lensmire, 1990). Plusieurs études portant sur les croyances d'enseignants et de futurs enseignants montrent combien il est complexe de les modifier (Abelson, 1979 ; Buchmann, 1984, 1987 ; Buchmann et Schwille, 1983 ; Clark, 1988 ; Florio-Ruane et Lensmire, 1990 ; Ginsburg et Newman,

1985 ; Lasley, 1980 ; Pajares, 1992; Posner *et al.*, 1982 ; Rokeach, 1968 ; Schommer, 1990 ; Van Fleet, 1979 ; Wilson, 1990, Lafortune et Fennema, 2003; Lafortune, 2004) et qu'il est pertinent d'intervenir sur le plan des croyances pour envisager de transformer les pratiques (Lafortune et Fennema, 2003; Lafortune, 2004; Pajares, 1992; Putnam, Lampert et Peterson, 1990; Shulman, 1986; Thompson, 1992). Pour mettre en œuvre une pratique inspirée d'une perspective socioconstructiviste, les futurs enseignants doivent poser des gestes cohérents, traduisant leur compréhension des divers engagements et c'est par le biais d'une étude de croyances qu'il est possible de dégager ce processus.

Dans le cadre de cette recherche, deux objectifs sont poursuivis. L'un, plus général, vise l'étude des croyances de trois futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste. L'autre, plus spécifique, constitue une description des croyances qu'entretiennent trois futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste.

La méthode consiste d'abord à dresser un portrait sommaire de la population, laquelle est formée de 120 futurs enseignants engagés dans le dernier stage de la formation à l'enseignement, au moyen du questionnaire de Lafortune (2004a). Ensuite, elle permet de décrire, de manière plus approfondie, les croyances de trois futurs enseignants par l'entremise de l'entretien et des notes de terrain. L'étude de cas facilite l'articulation de chacune des étapes (de la problématique à la discussion), conduisant à l'interprétation des données.

L'analyse des résultats issus du questionnaire contribue à présenter sommairement les croyances des 120 futurs enseignants. On remarque qu'à l'instar du groupe qui a donné davantage de réponses plus ou moins socioconstructivistes (N3) à socioconstructivistes (N4), c'est-à-dire dans 68 % des cas, les trois futurs enseignants présentent des résultats semblables avec un résultat de 74 %. Ils ont des croyances plutôt

socioconstructivistes. Les croyances non-socioconstructivistes sont peu évoquées tant dans les résultats du groupe que dans ceux des trois sujets. Celles qui sont associées au niveau plus ou moins non-socioconstructiviste (N2) représentent 25 % des résultats recueillis auprès du groupe et 18 % des résultats des trois sujets.

La comparaison entre des deux types d'analyse permet de constater que lors des entretiens, les sujets ont donné beaucoup moins de réponses de niveau 4 (une différence de 28 %), davantage de réponses de niveau 3 (une différence de 10 %) et beaucoup plus de réponses de niveau 2 (une différence de 20 %). L'analyse qualitative des résultats des entretiens permet de décrire les croyances qu'entretiennent les trois sujets engagés dans cette étude de cas. Pour ce faire, les résultats sont associés à l'un des quatre niveaux relatifs au socioconstructivisme proposés par Lafortune (2004a). Dans l'ensemble des croyances énoncées, on retient que les futurs enseignants ont exprimé peu de croyances non-socioconstructivistes (N1), c'est-à-dire 14 % de l'ensemble des résultats. Du côté des croyances plus ou moins non-socioconstructivistes (N2), elles sont plus nombreuses et montrent une préoccupation importante pour l'enseignement prodigué, ainsi qu'une volonté de faire autrement. Il s'agit, par exemple, de cesser d'utiliser de façon mécanique, les activités suggérées dans les manuels pédagogiques et de mettre de l'avant une réflexion sur sa pratique. Quant aux croyances de niveau 3, les futurs enseignants voient l'apprentissage comme un processus individuel et collectif à partir duquel ils peuvent mieux comprendre les difficultés, les questions et les actions des élèves. Pour que l'enseignement soit utile, il doit être concret; les élèves doivent être actifs au moyen de projets d'apprentissage où ils peuvent interagir, s'interroger entre eux pour découvrir d'autres stratégies et résoudre les problèmes qui sont survenus. La prise en compte des connaissances antérieures, de l'objet d'apprentissage et des apprentissages réalisés est un élément de définition que soumettent les sujets pour définir le socioconstructivisme. Ils insistent sur l'importance de connaître les processus des élèves pour les orienter adéquatement et de favoriser la mobilisation de différentes ressources pour apprendre. Selon eux, recourir à ces ressources est une preuve d'autonomie d'apprentissage. Parmi

les croyances de niveau 3, on retrouve une préoccupation pour la planification du questionnement, lequel n'est plus décrit comme un simple énoncé de question, mais plutôt comme un processus où les questions ouvertes, et parfois de type autoévaluatif, ont pour cible tant l'individu que le groupe en entier. On aperçoit également des croyances traitant de l'autoévaluation qui dévoilent la pertinence de réfléchir sur l'apprentissage pour favoriser la conscience de soi et de ses propres modes d'apprentissage. Alors que les croyances de niveau 3 montraient un écart positif entre les résultats du questionnaire et ceux de l'entretien, celles de niveau 4 présentent un écart négatif considérable de 28 %. Les futurs enseignants ont ainsi donné peu de réponses pouvant être classées dans un niveau socioconstructivistes (11 %). Peu de croyances sont exprimées dans ce niveau et celles qui le sont concernent principalement le rôle de l'enseignant et la perspective socioconstructiviste.

L'interprétation de ces données permet de dégager un constat : les futurs enseignants ont des croyances plutôt socioconstructiviste (N3), lesquelles sont présentées sous forme de 10 énoncés interprétatifs qui favorisent l'émergence des éléments de discussion.

1. Les futurs enseignants ne se considèrent pas comme des personnes qui se limitent à transmettre des connaissances.
2. Ils expriment une préoccupation pour la gestion de classe.
3. Ils expriment la volonté d'utiliser différemment les ressources pédagogiques (matérielles).
4. Ils trouvent important de respecter le rythme des élèves pour favoriser l'apprentissage.
5. Ils conçoivent que la construction des connaissances peut se réaliser lorsque les élèves sont actifs.
6. Ils commencent à entrevoir que l'interaction aide à mieux comprendre.
7. Ils expriment davantage de croyances au sujet du questionnement.
8. Ils conçoivent l'autoévaluation plutôt comme moyen de favoriser la régulation du comportement.
9. Ils expriment peu de croyances au sujet des moments de réflexion.
10. Ils ont des croyances qui tendent vers le socioconstructivisme.

La formation de ces croyances semble découler de diverses influences, notamment de la formation à l'enseignement et du milieu scolaire. D'autres influences issues d'un parcours antérieur sont également observées. Les ressources utilisées dans le cadre de la formation à l'enseignement, tels que le PFEQ (MEQ, 2001a) et le Référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement (MEQ, 2001b), semblent également imprégner les croyances des futurs enseignants. Nous présumons également que l'insertion professionnelle de ces trois sujets favorisera un renforcement ou peut-être une révision de leurs croyances.

6.2 Forces et limites de la recherche

Cette section consiste en la présentation des forces et des limites de cette recherche. Parmi les forces, il faut noter en premier lieu que le premier protocole d'entrevue a été développé avec l'aide de la directrice de ce mémoire et a ensuite été soumis à un entretien-test avec un sujet qui présentait les mêmes caractéristiques que les participants de cette étude. Les résultats de cet exercice ont été validés pour améliorer les énoncés de questions et l'ordre dans lequel ils apparaissent. Les protocoles du second entretien ont subi le même processus de validation. En deuxième lieu, une triangulation a été mise en œuvre par le biais de plusieurs méthodes de collecte de données (questionnaire, entretien et notes de terrain) et celles-ci ont été confrontées au regard externe (celui de la directrice de ce mémoire et celui d'une étudiante au doctorat). Avec l'aide d'une étudiante au doctorat, un exercice de codage multiple a été effectué pour parvenir à un taux d'accord de 85 %, lequel a été atteint à la suite de discussions pour clarification. Par la suite, le résultat de cet exercice de codification a été validé par la directrice du projet. En troisième lieu, le questionnaire utilisé dans le cadre de cette recherche avait été choisi comme outil dans une recherche antérieure menée par Lafortune (2004a). Il a donc été préalablement validé avant de servir d'instrument dans le cadre de cette étude. Enfin, l'étude de cas représente une force en soi, puisqu'elle permet d'étudier en profondeur les croyances des futurs enseignants.

En ce qui a trait aux limites de cette recherche, elles concernent principalement l'utilisation des instruments de collecte. Il est d'abord question des limites relatives au questionnaire. Lors de sa passation, les étudiants ont bénéficié de peu de temps pour le compléter (15-20 minutes). Néanmoins, l'objectif consistait surtout à connaître la population à laquelle nous nous adressions, c'est-à-dire la dernière cohorte d'étudiants inscrits avant l'entrée en vigueur des changements de programme de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous souhaitions aussi mieux connaître les participants volontaires et les situer par rapport à la population. L'ajout de questions ouvertes à ce questionnaire permettrait peut-être de faire émerger les croyances des sujets. Quant aux limites associées à l'entretien, elles se sont présentées à la suite du deuxième entretien qui a eu lieu à la fin du stage. Une telle expérience (internat) est exigeante : de plus, le dernier entretien s'est déroulé pendant la semaine consacrée au séminaire de synthèse. Les participants, bien que fatigués, ont choisi de s'engager activement dans l'entretien en proposant de nouvelles idées, plutôt que de se laisser envahir par l'épuisement. De plus, il faut souligner que le peu d'expérience de la chercheuse en matière d'entrevue a pu limiter l'expression des croyances et l'approfondissement de certains thèmes. Quant aux notes de terrain, de par leur forme, elles présentent aussi certaines limites. Elles peuvent être qualifiées de subjectives, parce que non confrontées à un regard extérieur. Cependant, dans le déroulement de cette recherche, les données ont été soumises à la directrice du projet de recherche, avant que ne soit reconnue leur validité.

6.3 Retombées futures en recherche

Cette étude impulse l'émergence de quelques perspectives de recherche. Entre autres, c'est une démarche qui pourrait être effectuée à nouveau auprès des mêmes trois sujets pour comparer leurs croyances à leurs pratiques effectives depuis leur insertion dans le milieu scolaire. Nous pourrions peut-être déceler une évolution au regard des croyances qu'ils entretiennent vis-à-vis de leur rôle, de leur pratique, des concepts de l'enseignement, de l'apprentissage et du socioconstructivisme. Aussi, une étude semblable pourrait être entreprise avec des enseignants novices (moins de 5 ans de

pratique) pour comparer leurs croyances à celles qui ont été décrites dans cette étude de cas. Il serait intéressant de réaliser cette recherche avec un plus grand groupe de sujets volontaires, des futurs enseignants en fin de formation, pour voir si les résultats dégagés de cette étude de cas sont représentatifs de la réalité. Une autre démarche de recherche pourrait cibler différents acteurs comme les personnes accompagnatrices du milieu universitaire et scolaire (de l'ordre primaire) pour comparer les différentes sources de données et faire ressortir les croyances partagées. Cela permettrait aussi d'apercevoir les différentes postures épistémologiques et pédagogiques que véhiculent ces différents acteurs. Pour l'ensemble de ces projets de recherche, l'utilisation d'un questionnaire et des entretiens permettrait de trianguler les données; l'ajout de questions ouvertes dans le questionnaire favoriserait davantage l'émergence des croyances.

Dans un autre ordre d'idées, on peut avancer que cette étude a favorisé une avancée théorique quant aux informations connues à propos des croyances de futurs enseignants. Dans une étude antérieure, Brookhart et Freeman (1992) faisaient remarquer que les futurs enseignants ont tendance à exprimer des croyances laissant penser que l'enseignement se fait au moyen de la transmission de connaissances; en revanche, notre recherche montre que l'enseignement est perçu comme un processus d'enseignement-apprentissage, à partir duquel les élèves construisent leurs connaissances et développent des compétences en étant confrontés aux autres. Seul un nombre restreint de croyances non-socioconstructivistes ont été exprimées par les trois sujets.

6.4 Retombées pratiques

Cette recherche présente plusieurs retombées qui pourront être réinvesties dans la pratique, notamment en formation à l'enseignement et dans la pratique des trois futurs enseignants. D'abord, les résultats de cette étude ont montré que les futurs enseignants se considèrent plus socioconstructivistes qu'ils ne le sont en réalité. Ce constat transmet une indication claire aux personnes formatrices : les futurs enseignants véhiculent des croyances ancrées dans une perspective socioconstructiviste, mais les stratégies et

moyens s'y rapportant ne sont pas encore intégrés à la pratique. En conséquence, il serait bénéfique de proposer aux étudiants des situations d'enseignement-apprentissage où de telles ressources seraient présentées en vue d'une appropriation et d'une utilisation dans un contexte de stage. Cette recherche permet de connaître davantage le processus d'apprentissage des futurs enseignants et de cibler leur niveau d'appropriation (forces, faiblesses, craintes, préoccupations, intérêts, conceptions quant au rôle à assumer, etc).

De plus, il a été possible de dégager des conditions favorables au développement de croyances et de pratiques relevant d'une perspective socioconstructiviste, ainsi que des suggestions d'intervention visant la formation à l'enseignement. 1) Relativement au concept du socioconstructivisme et des moyens s'y rattachant, de même que les stratégies favorisant l'émergence des processus de pensée des élèves, il serait utile de les clarifier, d'insister sur leur pertinence et surtout de les faire vivre aux futurs enseignants, pour qu'ils les mettent en relation avec leur pratique. 2) Dans l'ensemble des croyances énoncées, nous remarquons une préoccupation pour la gestion de la classe. Les futurs enseignants visent l'établissement d'un climat de classe favorable à l'apprentissage. Bien qu'il soit fréquent que les enseignants novices craignent une perte de contrôle de leur classe, il serait pertinent, dans la formation à l'enseignement, de relever des stratégies provenant d'une gestion de classe de type interactif et leur apport sur l'apprentissage des élèves. 3) Nous leur reconnaissons une tendance à recourir aux ressources pédagogiques, sans porter un jugement critique sur ce qu'elles proposent; ils évoquent d'ailleurs l'intention d'agir autrement. Ils veulent considérer ces ressources comme des aides à la planification et moins comme des planifications à suivre étape par étape. C'est pourquoi il importe d'encourager les futurs enseignants à les utiliser avec jugement et à planifier des situations d'enseignement-apprentissage adaptées et transposables au contexte de la classe. 4) Les futurs enseignants insistent beaucoup sur un enseignement où les rythmes d'apprentissage des élèves sont respectés et invités à être actifs, afin de mobiliser plusieurs ressources pour résoudre une situation. Ces gestes sont désignés comme des conditions favorisant le développement d'une autonomie dans le processus

d'apprentissage et la mise en pratique d'une perspective socioconstructiviste. Cette croyance tient une place importante dans les propos exprimés; il importe donc de miser sur l'enseignement de démarches qui respectent les rythmes d'apprentissage tout en insistant sur l'importance de susciter des conflits cognitifs pour encourager une progression cognitive. Il apparaît tout aussi important de susciter des déséquilibres cognitifs en contexte de stage. Il a été dit que ces expériences encouragent un dépassement de soi, de sa pensée et aussi de sa pratique. Il pourrait être profitable d'en faire vivre en stage et dans les nombreux cours inscrits au programme. Le conflit cognitif peut, par exemple, être favorisé par le biais d'une confrontation des croyances qu'ils véhiculent. Cette étude a montré qu'ils s'estimaient plus socioconstructivistes qu'ils ne le sont en réalité. 5) Quant aux conditions favorisant la mise en œuvre de l'interaction, du questionnement, des moments de réflexion et de l'autoévaluation, il importe de préciser aux étudiants la pertinence d'une dynamique interactive dans le développement de compétences des élèves, ainsi que dans l'établissement d'un climat de classe favorable à l'apprentissage et à la socialisation. Aussi, les sujets ont exprimé plusieurs croyances au sujet du questionnement; ils sont conscients de son importance dans la collecte d'informations sur le processus de pensée des élèves et dans l'initiation de ceux-ci à réfléchir sur leur processus d'apprentissage. Dans le cadre de la formation à l'enseignement et du stage, il semble pertinent de recourir, d'une part, à une modélisation d'un questionnement dans lequel on retrouve divers types de questions pour engendrer une réflexion et, d'autre part, à des moments de réflexion exploités tout au long de la démarche. Il importe également de former les étudiants à utiliser l'autoévaluation pour assurer une régulation des apprentissages, et non pas seulement des comportements.

En terminant, cette démarche a permis aux trois sujets de clarifier les concepts et les thématiques abordés par la recherche, de réfléchir à leur pratique, d'échanger avec la chercheure et de s'autoévaluer par le biais des entrevues.

En guise de conclusion, l'ensemble des résultats quantitatifs et qualitatifs permet de faire émerger un constat important, à savoir que les futurs enseignants finissants véhiculent des croyances à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste. Ces croyances semblent bien ancrées : elles sont le résultat de divers apprentissages réalisés au cours de leur formation tant scolaire, collégiale qu'universitaire et de leurs stages. Cependant, la transposition de ces apprentissages dans la pratique semble plus ardue : elle engendre parfois des déséquilibres cognitifs chez les sujets, lesquels, conséquemment, stimulent le développement de compétences professionnelles. Il importe de rappeler aux personnes accompagnatrices de la formation à l'enseignement l'importance de prendre en compte les croyances des futurs enseignants dans le développement de situations d'enseignement-apprentissage, car l'intention première est de les habilitier à enseigner dans un contexte pédagogique renouvelé.

RÉFÉRENCES

- Abelson, R. P. (1979). « Differences between beliefs and knowledge systems », *Cognitive Science*, 2, p. 355-366.
- Abrieu, J.-C. (2001). *Pratiques sociales et représentations*, 3e édition, Paris, Presses universitaires de France.
- Alava, S. et L. Langevin (2001). « L'université, entre l'immobilisme et le renouveau », *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), p.243-256.
- Allal, L. (1988), « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive », dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les Propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 86-126.
- Allal, L. (1993). « Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? », dans L. Allal, D. Bain et Ph. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, p. 81-98.
- Barth, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Éditions Retz.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*, Paris, 2^e édition, Éditions Retz.
- Bednarz, N. et C. Garnier (1989). « L'utilisation du conflit socio-cognitif dans une pédagogie contribuant à l'élaboration des processus d'anticipation et de décentration », dans S. Joshua et J.-J. Dupin (dir.) (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, Presses universitaires de France, p. 311-316.
- Bélisle, C. (2003). « Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui », *Notions en questions*, 6, p. 21-33.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Berkeley, University of California Press.
- Brassard, A. (1985). « L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation », *Repères : essais en éducation*, (5), p. 47-52.
- Bronckart, J.P. avec la collaboration de D. Bain, B. Schneuwly, C. Davau et A. Pasquier (1985). *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- Brookhart, S. M. et D. J. Freeman (1992). « Characteristics of entering teacher candidates », *Review of Educational Research*, 62, p.37-60.
- Brooks, G.J. et M.G. Brooks (2001). « Becoming a constructivist teacher », dans L. Costa (dir.), *Developping Minds. A Resource Book for Teaching Thinking*, 3^e édition, Alexandria.
- Brossard, M. (2005). *Vygotsky. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Paris, Presses universitaires du Septentrion, 255 pages.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF.
- Bruner, J.S., J.J. Goodnow et G.A.Austin (1956). *A study of Thinking*, Wiley and Sons, New York.
- Buchmann, M. (1984). « The use of research knowledge in teachers education and teaching », *American Journal of Education*, 93, p.421-439.
- Buchmann, M. (1987). « Teaching knowledge : the lights that teachers live by », *Oxford Review of Education*, 13, p. 151-164.
- Buchmann, M. et J. Schwille, J. (1983). « Education : The overcoming of experience », *American Journal of Education*, 92, p. 30-51.
- Buchs, C. (2002). « L'interdépendance des ressources dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs : menace des compétences et dépendance informationnelle. Vers des processus médiateurs et modérateurs », Thèse de doctorat, Grenoble.
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*, Paris, Dunod.
- Carugati, F. et G. Mugny (1991). « La théorie du conflit socio-cognitif », dans G. Mugny (dir.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, 2^e édition, Berne, Peter Lang, p. 57-70.
- Clark, C.M. (1988). « Asking the right questions about teacher preparation : Contributions of research on teacher thinking », *Educational Researcher*, 17(2), p. 5-12.
- Clark, C.M. et P. L. Peterson (1986). « Teacher's thought processes », dans M. C Wittrock (dir.), *Headbook of research on teaching*, 3^e édition, New York, Macmillan.

- Coulon, A.-R. (1992). « L'École de Chicago », *Que sais-je ?*, PUF.
- Daele, A. (2004). « Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire », Rapport de recherche, Louvain, Université catholique de Louvain, 129 pages.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Paris, Septentrion.
- Deaudelin, C. et S. Lefebvre (2005). « Constructivisme et pratiques enseignantes », dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 477-492.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Doise, W., J.C. Deschamps et G. Mugny (1991). *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, Armand Colin.
- Doise, W. et G. Mugny (1975). « Recherches sociogénétiques sur la coordination d'actions interdépendantes », *Revue Suisse de Psychologie*, 34, p. 160-174.
- Doise, W. et G. Mugny (1979). « Individual and collective conflicts of centrations in cognitive development », *European Journal of Social Psychology*, 9, p. 105-108.
- Doise, W. et G. Mugny (1981). *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions.
- Doise, W. et G. Mugny (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin.
- Doise, W., G. Mugny et A.-N. Perret-Clermont (1975). « Social interaction and development of cognitive operations », *European Journal of Social Psychology*, 5, p. 367-383.
- Doly, A.M. (1997). « Métacognition et médiation à l'école », dans Ph. Meirieu (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, p. 17-61.
- Doly, A.-M. (1998). *Métacognition et pédagogie : enjeux et propositions pour l'introduction de la métacognition à l'école*, Thèse de Doctorat, Lyon, Université Lyon 2.

- Doudin, P.-A., F. Pons, D. Martin et L. Lafortune (2003). « Croyances et connaissances. Analyse de deux types de rapports au savoir », dans L. Lafortune (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-24.
- Emond, D. (1989). « Le conflit socio-cognitif et l'apprentissage de la conservation des quantités chez les enfants en troubles d'apprentissage de niveau primaire », Mémoire de maîtrise, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.
- Ernest, P. (1998). *Social Constructivism as a Philosophy of Mathematics*, Albany, New York, State University of New York Press.
- Ernest, P. (1991). *The Philosophy of Mathematics Education*, London, Falmer Press.
- Florio-Ruane, S. et T.J. Lensmire (1990). « Transforming future teachers' ideas about writing instruction », *Curriculum Studies*, 22, (3), p. 277-289.
- Franke, M.L., E. Fennema et T.P. Carpenter (1997). « Teachers creating changing : Examining evolving beliefs and classroom practice », dans E. Fennema et B. Scott Nelson (dir.), *Mathematics Teachers in Transition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 255-282.
- Garnier, C. et N. Bednarz (dir.) (1989). *Construction des savoirs : obstacles et conflits*, Montréal, Agence d'Arc, 398 pages.
- Gauthier, B. (2003). « La structure de preuve », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 130-157.
- Gergen, K.J. (1994). *Realities and Relationships. Soundings in Social Construction*, Cambridge, M.A, Harvard University.
- Gergen, K.J. (1995). « Social construction and the education process », dans L.P. Steffe et J. Gale (dir.), *Constructivism in Education*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., p. 17-40.
- Germain, C. (2004). « Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère », dans C. Garnier, N. Bednarz et I. Ulanovskaya (dir.). « Après Vygotski et Piaget : perspectives sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale », 2e édition, Belgique, DeBoeck, p. 107-117

- Gervais, F. (2002). « Le renouvellement des programmes de formation à l'enseignement au Québec : vers un renversement épistémologique ? », dans M. Carbonneau et M. Tardif, *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Gilly, M. (1988). *Les représentations sociales dans le champ éducatif*, Communication présentée dans le cadre du colloque « *La relation maître-élève* », UQAM-CIRADE, p.9.
- Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*, New-York, Continuum, 106 pages.
- Ginsburg, M.B. et K. K. Newman (1985). « Social inequalities, schooling, and teacher education », *Journal of Teacher Education*, 36(2), p.49-54.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre*, Paris, Belin, 253 pages.
- Goodman, J. (1988). « Constructing a practical philosophy of teaching : A study of preservice teacher's professional perspectives », *Teaching and Teacher Education*, 4, p. 121-137.
- Horman, J. (2005). « Une exploration de l'interaction sociale en ligne lors de la réalisation d'activités d'apprentissage collaboratif dans deux espaces interactifs : un site Internet et des wikis », Mémoire de maîtrise, Sainte-Foy, Université Laval.
- Howe, R. et L. Ménard (1993). « Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, 6(3), p. 36-40.
- Inhelder, B. (1966). « Développement, régulation et apprentissage », dans *Psychologie et épistémologie génétique (Thèmes piagétiens)*, Tome 1, Chapitre 3.
- Inhelder, B., H. Sinclair et M. Bovet (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*, Paris, PUF.
- Ivic, Y. (1994). « Lev S. Vygotsky (1896-1934) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIV(3/4), p. 793-820.
- Jodelet, D. (dir.) (1989). *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.
- Jones, M.G. et G. Carter (2007). « Science teacher attitudes and beliefs », dans S.K. Abell et N.G. Lederman (dir.), *Handbook of research on science education*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 1067-1104.

- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck université, 92 pages.
- Jonnaert, Ph. et C. Vander Borght (1999). *Créer des conditions d'apprentissages. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 431 pages.
- Joshua, S. et J.-J. Dupin (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, Presses universitaires de France.
- Joshua, S. et J.-J. Dupin (2004). « Démarches de modélisation et interactions sociales en classe : un exemple en physique », dans C. Garnier, N. Bednarz et I. Ulanovskaya (dir.), *Après Vygotski et Piaget : perspectives sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale*, 2e édition, Belgique, DeBoeck, p. 71-83
- Kagan, D.M. (1992). « Implications of research on teacher belief », *Educational Psychologist*, 27(10), p. 65-70.
- Kamii, C. (1990). *Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique*, Paris, Peter Lang.
- Karsenti, T. et S. Demers (2004). « L'étude de cas », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 209-233.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Karsenti, T. (1999). « Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web. » *Cahiers de la recherche en éducation*, 4 (3), 455-484
- Knight-Arest, I. et D.K. Reid (1977). « Peer Interactions as Catalyst for Conversation Acquisition in Normal and Learning Disabled Childrens », New York University, p.2-12.
- Lafortune, L. (1998). « Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 313-329.

- Lafortune, L. (dir.) (2004). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2004a). « Croyances et pratiques. Deux questionnaires de recherche, de formation et autoréflexion », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 98-143.
- Lafortune, L. (2008b). *Moyens réflexifs-interactifs pour l'accompagnement de l'évaluation vers l'évaluation des apprentissages*. Document consulté le 10 janvier 2009 de <http://www.uqtr.ca/accompagnement/recherche>.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage et F. Persechini (2008a). *Compétences professionnelles à l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 208 pages.
- Lafortune, L. et C. Lepage (2007). « Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation : des orientations à réinvestir dans d'autres contextes », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.) *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-50.
- Lafortune, L. et É. Fennema (2003). « Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.) *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 29-57.
- Lafortune, L., P.-A. Doudin, D. Martin et J. Moreau (2004). « Croyances et pratiques : résultats et analyses de praticiens et praticiennes », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 145-171.
- Lafortune, L., K. Bélanger, C. Lachapelle et G. Milot (2006). « La pratique réflexive dans la formation à l'enseignement : un regard sur le socioconstructivisme, la métacognition et le jugement critique », dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau, *L'innovation en formation à l'enseignement*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 23-37.

- Langevin, L. (1999). « Évolution des conceptions d'étudiants inscrits dans un programme de formation à l'enseignement supérieur », dans Béchard, J.-P. et Grégoire, D. (dir.), *Apprendre et enseigner autrement*, Actes du 16e Colloque International de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) (tome I, p. 179-189), Montréal, HEC.
- Lasley, T.J. (1980). « Preservice teachers beliefs about teaching », *Journal of Teacher Education*, 31(4), p. 38-41.
- Legendre, M.-F. (2004). « Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation », dans Ph. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires : regards croisés*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 13-45.
- Legendre, M.-F. (2005b). « Jean Piaget et le constructivisme en éducation », dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin.
- Legendre, M.-F. (2008). « Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social », *Éducation et francophonie*, XXXVI(2), automne, p. 63-79.
- Legendre, R. (2005a). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Éditions Guérin, Montréal, 1554 pages.
- Le Moigne, J.-L. (1995). « Les épistémologies constructivistes », *Que sais-je ?*, 2^e édition, Paris, Presses universitaires de France.
- L'Hostie, M. et L.-P. Boucher (dir.) (2004). *L'accompagnement en éducation – Un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Loiselle, J. S. Lefebvre, H. Fournier, S. Harvey et F. Perreault (2006). « Les TIC et le futur enseignant : comment utiliser les technologies dans le contexte de la réforme », dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (2006). *L'innovation en formation à l'enseignement*, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 69-83.
- Luft, J.A. et G.H. Roehrig (2007). « Capturing science teachers epistemological beliefs : The development of the teacher beliefs interview », *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), p. 38-63

- Martin, D. (2003). « Forum de discussion en formation des maîtres : apprentissage de la délibération collégiale », dans C. Deaudelin et T. Nault (dir.) , *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Martin, D. (2002). « Terrain et théories dans les réformes de la formation des maîtres », dans M. Carbonneau et M. Tardif, *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Merriam, B.S (1988). « Case study research in education : A qualitative approach », San Francisco, Jossey-Bass.
- Merriam, B.S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Application in Education*, 2e édition, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M.B. et M.A. Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis - An Expanded Sourcebook*, Thousands Oaks, CA, Sage.
- Milot, G. (2008). « Étude des perspectives d'intervention des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement quant au développement de la métacognition dans leur pratique éventuelle », Mémoire de maîtrise, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Minier, P. (2001). « Une pédagogie universitaire socioconstructiviste et la transformation de représentations chez les étudiants », dans M. Lebrun (dir.), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Montréal, Logiques, 505 pages.
- Minier, P. et D. Gauthier (2006). « Représentations des activités d'enseignement-apprentissage en sciences et liens avec les stratégies pédagogiques déployées par des enseignants du primaire », dans *Journal International sur les Représentations Sociales*, 3(1), p.35-46.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire 1er cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences. Curriculum de la formation de base*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Morin, M. (1997). *Les croyances de professeurs du collégial à l'égard de l'applicabilité des contenus d'apprentissage et des méthodes d'enseignement de la méthode scientifique au laboratoire dans les programmes de sciences de la nature*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*, Paris, Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1984). « The Phenomenon of Social Representation », dans R.M. Farr et S. Moscovici (dir.), *Social Representation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mucchielli, A. (2002). « L'identité », *Que sais-je ?*, 5^e édition, Paris, Presses universitaires de France.
- Mugny, G. (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.
- Mugny, G. et W. Doise (1978). « Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performance », *European Journal of Social Psychology*, 8(2), p. 181-192.
- Nespor, J. (1987). « The role of beliefs in the practice of teaching », *Journal of Curriculum Studies*, 19, p. 317-328.
- Noiseux, G. (1997). *Traité de formation à l'enseignement par médiation : les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Tome 1, Sainte-Foy, MST Éditeur inc.

- 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, p. 179-194.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Collin, p. 147-179, 201 pages.
- Pajares, M.F. (1992). « Teachers' beliefs and educational research : Cleaning up a messy construct », *Review of Educational Research*, 62(3), p. 307-332.
- Palincsar, A.S. (1998). « Social constructivist perspectives on teaching and learning », *Annual Review of Psychology*, 49, p. 345-375.
- Perkins, D. (1999). « The many faces of constructivism », *Educational Leadership*, novembre, p. 6-11.
- Perret-Clermont, A.-N. (1980). *Social Interaction and Cognitive Development in Children*, London, Academic Press.
- Perret-Clermont, A.-N. (2000). *La construction sociale de l'intelligence dans l'interaction sociale*, 5^e édition, Bruxelles, Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.-N. et M. Nicolet (2001). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Paris, L'Harmattan.
- Phillips, D.C. (1995). « The good, the bad, and the ugly : The many faces of constructivism », *Educational Researcher*, 24(7), p. 5-12.
- Piaget, J. (1967b). *Biologie et connaissance: Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*, Paris, Gallimard.
- Piaget, J. (1967a). *La psychologie de l'intelligence*, Paris, A. Colin.
- Piaget, J. (1970). « L'épistémologie génétique », *Que sais-je ?*, 1^{re} édition, Paris, Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement, Études d'épistémologie génétique, XXXIII*, Paris, Presses universitaires de France.
- Portelance, L. et F. Tremblay (2006). « Les responsabilités complémentaires de l'enseignant-associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement », dans J. Loiseleur, L. Lafortune et N. Rousseau, *L'innovation en formation à l'enseignement*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 41-54.

- Porter, A. C. et D. J. Freeman (1986). « Professional orientations : An essential domain for teacher testing », *Journal of Negro Education*, 55, p. 284-292.
- Posner, G. J., K. A. Strike, P.W. Hewson et W.A. Gertzog (1982). « Accomodation of a scientif conception : Toward a theory of conceptual change », *Science Education*, 66, p.211-227.
- Prawat, R.S. (1996). « Constructivisms, moderne and postmodern », *Educational Psychologist*, 31(3/4), p. 215-225.
- Putnam, R., M. Lampert et P. Peterson (1990). « Alternative perspectives on knowing mathematics in elementary schools », dans C. Cazden, (dir.), *Review of Research in Education*, 16, p.57-150.
- Rémigny, M.-J. (2005). « Le conflit sociocognitif », dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 6^e édition, Paris, ESF, p. 247-257.
- Resnick, L. (1989). « Introduction », dans L. Resnick (dir.), *Knowing, Learning, and Insruction : Essays in Honor of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-24.
- Richardson, V. (1996). « The role of attitudes and beliefs in learning to teach », dans J. Skula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New-York, NY, Simon et Schuster Macmillan, p. 102-119.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes, and Values*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Roy, A. (2005) « Manifestations d'une pensée complexe chez un groupe d'étudiants-maîtres au primaire à l'occasion d'un cours de mathématiques présenté selon une approche philosophique », Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Roy, N.S. (2003). « L'étude de cas », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, 4^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 159-184.
- Sallaberry, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan, 196 p.
- Sauvé, L. et L. Machabée (2000). « La représentation : point focal de l'apprentissage », *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, vol. 2, Arlon, Fondation Universitaire Luxembourgeoise, p. 183-194.

- Savoie-Zajc, L. (2004). « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans T. Karsenty et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 123-150.
- Schommer, M. (1990). « Effects of beliefs about nature of knowledge on comprehension », *Journal of Educational Psychology*, 82, p. 498-504.
- Shulman, L. (1986). « Those who understand : Knowledge growth in teaching », *Educational Researcher*, 15 (2), p.4-14.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, Ca, Sage Publications.
- St-Pierre, L. (2004). « L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? », *Pédagogie collégiale*, 18(1), octobre, p.33-38.
- Thompson, A.G. (1992). « Teacher's beliefs and conceptions : A synthesis of the research », dans D.A. Grouws (dir.), *Handbook on Mathematics Teaching and Learning*, New York, McMillan, p. 127-146.
- Van Fleet, A. (1979). « Learning to teach : The cultural transmission analogy », *Journal of Thought*, 14, p. 281-290.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*, Montréal, Gaëtan Morin.
- von Glasersfeld, E. (1989). « Commentaires subjectifs par un observateur », dans N. Bednarz et C. Garnier (dir.), *Construction des savoirs - Obstacles et conflits*, Agence d'Arc, Montréal, p. 367-371.
- von Glasersfeld, E. (1994). « Pourquoi le constructivisme radical », *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), p. 21-27.
- von Glasersfeld, E. (2004). « Questions et réponses au sujet du constructivisme radical », dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains : Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, p. 291-318.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

- Vygotsky, L.S. (1985, traduction). « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », dans J.-P. Bronkard et B. Schneuwly (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 95-117.
- Vygotsky, L.S. (1933/1998). *Pensée et langage*, 3^e édition, Paris, Éditions La dispute.
- Weinstein, C. S. (1988). « Preservice teacher's expectations about the first year of teaching », *Teaching and Teacher Education*, 4, p. 31-40.
- Wilson, S. M. (1990). « The secret garden of teacher education », *Phi Delta Kappan*, 72, p.204-209.
- Windschitl, M. (2002). « Framing Constructivism as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers », *Review of Educational Research*, 72(2), p. 131-175.
- Zittoun, T. avec la collaboration de A.-N. Perret-Clermont et de F. Carugati (1997). « Note sur la notion de conflit sociocognitif », *Cahiers de Psychologie*, 33, p. 27-30.

APPENDICE A

Questionnaire « Ce que je pense » s'adressant aux futurs enseignants et enseignantes en formation à l'enseignement

Ce questionnaire tiré de Lafortune (2004)⁵⁹ s'inscrit dans le cadre du projet de maîtrise de Carine Lachapelle (à l'UQTR) portant sur les croyances des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement. Ce projet de recherche vise à recueillir les croyances des étudiants en formation à l'enseignement à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette collecte de données a comme objectif de connaître les représentations des futurs enseignants au regard de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les réponses à ce questionnaire seront traitées de façon confidentielle. Aucun résultat individuel ne sera divulgué à qui que ce soit. Les réponses demeurent la propriété de l'étudiante qui s'engage à respecter les règles déontologiques en vigueur pour une recherche scientifique. Les résultats de ce questionnaire permettront de dégager des profils présentant ce que pensent des futurs enseignants de l'enseignement et de l'apprentissage.

Participant

J'accepte de participer à ce projet de recherche réalisé par Carine Lachapelle, étudiante à la maîtrise en éducation (UQTR) et dirigée par Louise Lafortune. Je suis informé ou informée des visées du projet et je sais que je peux me retirer de ce projet au moment où cela me conviendra. J'accepte de participer à la collecte des données en répondant à ce questionnaire. Il est à noter que les données recueillies seront conservées durant une période de cinq ans ou jusqu'à la fin de la diffusion des résultats (publication).

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-05-103-06.03 a été émis le 22 novembre 2005. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, M^{me} Fabiola Gagnon, par téléphone (819) 376-5011 poste 2136 ou par courrier électronique Fabiola.Gagnon@uqtr.ca.

Ce que je pense

Afin de vous aider à répondre à ces énoncés, référez à ce que vous pensez de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est votre opinion et vos idées qui comptent.

CONSIGNES

Pour chacun des énoncés nous vous demandons d'indiquer votre degré d'accord :

Complètement en désaccord :	l'énoncé ne s'applique jamais, ou alors que très rarement
Plutôt en désaccord :	l'énoncé s'applique à l'occasion
Plutôt en accord :	l'énoncé s'applique souvent

⁵⁹ Lafortune (2004). « Croyances et pratiques : deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion », dans L. lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.129-133.

Complètement en accord : l'énoncé s'applique toujours ou presque toujours.

Si, comme dans l'exemple ci-dessous (exemple A) vous considérez que l'énoncé s'applique souvent à vous, cochez la case « Plutôt en accord ». Si, comme dans l'exemple B, vous considérez que l'énoncé ne s'applique que très rarement à vous, cochez « Complètement en désaccord ».

EXEMPLE :

	ÉNONCÉS	Complètement en désaccord	Plutôt en	Plutôt en accord	Complètement en accord
A	<i>LES ÉLÈVES PEUVENT APPRENDRE SANS AIDE.</i>			✓	
B	Lorsque les élèves mémorisent, ils apprennent mieux.	✓			

Questionnaire

	Complètement en désaccord l'énoncé ne s'applique jamais, ou alors que très rarement Plutôt en désaccord l'énoncé s'applique à l'occasion Plutôt en accord l'énoncé s'applique souvent Complètement en accord l'énoncé s'applique toujours ou presque toujours ÉNONCÉS	Complètement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Complètement en accord
P1	Les élèves qui sont capables de reproduire la procédure enseignée, démontrent qu'ils comprennent.				
P2	Les élèves ont besoin qu'on leur fournisse une procédure afin de réussir une tâche scolaire.				
P3	Les élèves ont besoin d'un exemple semblable à ce qu'ils auront à faire dans la tâche demandée.				
P4	Les élèves sont perdus s'ils sont en contact avec plusieurs façons de procéder pour réaliser une même tâche.				
P5	Les élèves ont besoin d'un enseignement explicite de stratégies.				
P6	Les élèves peuvent découvrir seuls de nouvelles procédures.				
P7	Les élèves peuvent réussir des tâches scolaires en procédant d'une autre façon que celle qui a été enseignée.				
P8	Les élèves peuvent mener à terme très différemment une même tâche.				
P9	Il est nécessaire que les élèves partagent leurs différentes façons de faire.				
P10	Le rôle premier de l'enseignant ou de l'enseignante consiste à transmettre des connaissances.				
P11	Il est essentiel de suivre le guide d'enseignement approuvé par le Ministère.				
P12	Le programme est trop chargé pour permettre aux élèves de discuter de leurs façons de faire.				

	Complètement en désaccordl'énoncé ne s'applique jamais, ou alors que très rarement Plutôt en désaccordl'énoncé s'applique à l'occasion Plutôt en accordl'énoncé s'applique souvent Complètement en accordl'énoncé s'applique toujours ou presque toujours ÉNONCÉS	Complètement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Complètement en accord
P13	Être à l'écoute des différentes façons de faire des élèves de la classe mène à la désorganisation.				
P14	L'enseignant ou l'enseignante peut donner des tâches à faire pour lesquelles il ne sent pas expert.				
P15	Il faut organiser des activités d'enseignement qui ébranlent les conceptions des élèves.				
P16	Il est important d'amener les élèves à exprimer leurs différentes façons de faire.				
P17	L'intervention en classe exige des adaptations constantes à la planification de cours.				

APPENDICE B

Protocole du premier entretien

L'objectif de l'entrevue est le suivant :

- Recueillir les croyances de trois futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste.

Les objectifs de recherche sont les suivants :

- Étudier les croyances de trois futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste.
- Décrire les croyances qui sont en cause chez trois futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste.

La question de recherche est la suivante :

- Quelles sont les croyances de trois futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste ?

Préambule

- Accueillir la personne et la remercier de participer à cette entrevue ;
- Faire la présentation de la recherche et préciser les intentions ;
- Inviter la personne à compléter le formulaire de confidentialité ;
- Informer la personne que son nom n'apparaîtra d'aucune façon dans les documents produits ainsi que dans le rapport final.
- Dire à la personne qu'elle est en droit de ne pas répondre à une question.

Structure du protocole d'entretien

- A. Questions relatives aux stratégies d'enseignement ;
- B. Questions relatives aux stratégies d'enseignement et de l'apprentissage ;
- C. Question en lien avec le socioconstructivisme.

A. Questions relatives aux stratégies d'enseignement

- Lorsque vous avez eu à enseigner à des élèves qu'avez-vous fait ?
- Pourriez-vous me donner un exemple de ce que vous avez déjà fait ?

Question de relance
Qu'est-ce que vous ne feriez pas ?

Justification

Connaître les stratégies utilisées par les futurs enseignants permet de voir globalement la perspective à partir de laquelle les personnes pensent leur enseignement.

B. Questions relatives à l'apprentissage

- Dans tous les cours suivis au baccalauréat, qu'avez-vous retenu en lien avec l'apprentissage ?
- Dans tous les cours suivis au baccalauréat, qu'avez-vous retenu en lien avec l'enseignement ?

Question de relance

Si la personne hésite ou a de la difficulté à répondre à la première question, poser celle-ci. <i>Pouvez-vous mentionner quelques mots qui traduisent ce que vous avez appris à ce sujet ?</i>
--

- Comment pensez-vous que les élèves apprennent en français (ou en mathématiques) ?

Justification

Pour avoir un aperçu des croyances qu'entretiennent les futurs enseignants à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste, il est important de débiter avec une question plus large afin de voir ce qu'ils pensent à propos de l'enseignement et de l'apprentissage.

Note

Attention de ne pas suggérer et reformuler les réponses des personnes. Prendre en note des mots de la réponse fournie afin d'y revenir par la suite pour obtenir des précisions.
--

C. Question en lien avec le socioconstructivisme

Dans cette partie, plusieurs moyens (interaction, questionnement, réflexion et autoévaluation) seront abordés et pour chacun d'eux, nous allons regarder ensemble les aspects ci-après.

Thèmes à traiter

- Interaction
- Questionnement
- Moments de réflexion
- Autoévaluation

Justifications

Comme ces moyens sont teintés d'une perspective socioconstructiviste, il est intéressant d'entendre ce que les personnes en pensent : ce qu'ils sont, leur utilité, leur apport à l'apprentissage des élèves et l'utilisation qu'elles pourraient en faire. Nous pourrions saisir les croyances de ces étudiants et étudiantes au regard de leur future pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste;

Aspects à traiter (exemple : interaction) :

- Qu'est-ce que mettre les élèves en interaction ?
- Quelle est l'utilité de mettre les élèves en interaction ?
- Comment cela favorise l'apprentissage ?
- Comment l'utiliseriez-vous avec des élèves ?

Interaction

- Qu'est pour vous mettre les élèves en interaction ?
- Quelle est l'utilité de mettre les élèves en interaction ?
- Comment le fait de mettre les élèves en interaction favorise-t-il leur apprentissage ?
- Comment utiliseriez-vous l'interaction avec des élèves ?

Questionnement

- Qu'est pour vous questionner les élèves ?
- Quelle est l'utilité de questionner les élèves ?
- Comment le fait de questionner les élèves favorise-t-il leur apprentissage ?
- Comment utiliserez-vous le questionnement avec des élèves ?

Moments de réflexion

- Qu'est pour vous faire réfléchir les élèves ?
- Quelle est l'utilité de faire réfléchir les élèves ?
- Comment le fait de faire réfléchir les élèves favorise-t-il leur apprentissage ?
- Comment utiliserez-vous les moments de réflexion avec des élèves ?

Autoévaluation

- Qu'est pour vous l'autoévaluation ?
- Quelle est l'utilité de favoriser l'autoévaluation avec des élèves ?
- Comment le fait de favoriser l'autoévaluation favorise-t-il leur apprentissage ?
- Comment utiliserez-vous l'autoévaluation avec des élèves ?

Questions directement liées avec le socioconstructivisme

- Qu'est pour vous le socioconstructivisme ?
- Qu'est-ce que vous pensez du socioconstructivisme ?
- Comment feriez-vous pour que vos interventions soient faites en fonction d'une perspective socioconstructiviste ?

Clôture de l'entrevue

Remercier la personne pour son apport à la recherche. Conclure une entente quant à la seconde entrevue qui sera réalisée à la fin de son stage.

APPENDICE C

Protocoles du deuxième entretien

Ce deuxième entretien vise à favoriser l'émergence des croyances des futurs enseignants à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste. Chacune des thématiques abordées est divisée en deux parties permettant ainsi de répondre à cette intention. Chacune des questions est le résultat d'une réflexion sur les propos évoqués lors du premier entretien; celles-ci permettront de recueillir des précisions quant à certains points imprécis. C'est pourquoi la structure du deuxième d'entretien est différente pour chacun des sujets et que chacune d'elle est présentée ci-après.

Questions soumises à Laura

Question #1- Autoévaluation

1. Comment l'autoévaluation a-t-elle été utilisée avec des élèves de première année ?
2. a) En quoi la façon dont tu as utilisé l'autoévaluation était socioconstructiviste
b) Ou en quoi cela pourrait l'être davantage ?

Question #2- Évaluation

1. Comment as-tu réalisé l'évaluation avec tes élèves ?
2. En quoi la façon dont tu as réalisé l'évaluation était socioconstructiviste ?
a. Ou en quoi cela pourrait l'être davantage ?

Question #3- Manuel scolaire

1. Comment as-tu utilisé le manuel (Tout azimut, Défis mathématiques ou autres) et le guide à l'intérieur de ton enseignement ?
2. a) En quoi la façon dont tu as utilisé le ou les manuel(s) et le guide était socioconstructiviste ?
b) OU en quoi cela pourrait l'être davantage ?

Question #3-Planification

1. Comment as-tu planifié les situations d'enseignement et d'apprentissage ?
2. a) En quoi la façon dont tu as planifié ces situations d'enseignement et d'apprentissage était socioconstructiviste ?
b) OU en quoi cela pourrait l'être davantage ?

MOYENS PROPRES AU SOCIOCONSTRUCTIVISME

Question #4- Questionnement

1. Comment tes questions ont-elles été utilisées ?
2. a) En quoi la façon dont tu as utilisé les questions était socioconstructiviste ?
b) OU en quoi cela pourrait l'être davantage ?

Question #5- Interaction

1. Comment as-tu utilisé l'interaction avec tes élèves (tant au plan de l'enseignement que de l'apprentissage) ?
2. a) En quoi la façon dont tu as utilisé l'interaction était socioconstructiviste ?
b) OU en quoi cela pourrait l'être davantage ?
3. As-tu expérimenté le conseil de coopération avec tes élèves ?

Question #6-Déséquilibre ou conflit sociocognitif

1. Comment as-tu utilisé les moments de déséquilibre avec les élèves ?

2. a) En quoi la façon dont tu as utilisé ces moments était socioconstructiviste ?
b) OU en quoi cela pourrait l'être davantage ?

Question #7 - Réflexion

1. Comment as-tu utilisé la réflexion avec tes élèves de première année ? (Tu avais mentionné la stratégie « déposer le crayon ; avoir un cri de ralliement pour l'écoute, mais encore...)
2. a) En quoi la façon dont tu as utilisé la réflexion était socioconstructiviste ?
b) Ou en quoi cela pourrait l'être davantage ?

Questions soumises à Luc

PLANIFICATION ET APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES

Question #1-Activation des connaissances : mise en situation ou clôture

1. Comment as-tu planifié les situations d'enseignement et d'apprentissage ? Peux-tu me donner des exemples ?
2. a) En quoi la façon dont tu as planifié ces situations d'enseignement et d'apprentissage était socioconstructiviste ?
b) OU en quoi cela pourrait l'être davantage ?

Question #2- Autonomie

1. En quoi les activités d'enseignement et d'apprentissage que tu as développées ont contribué au développement de l'autonomie chez les élèves ?
2. Comment décrirais-tu ton rôle comme enseignant ?
3. En quoi le rôle d'enseignant que tu as assumé au cours de ton stage était socioconstructiviste ?

MOYENS PROPRES AU SOCIOCONSTRUCTIVISME

Question #3- Questionnement

1. Comment as-tu tenté de relever ce défi (questionnement plus réflexif) ?
2. Comment as-tu utilisé le questionnement ?
3. a) En quoi la façon dont tu as utilisé les questions était socioconstructiviste ?
b) OU en quoi cela pourrait l'être davantage ?

Question #4- Réflexion

1. Comment as-tu utilisé la réflexion avec tes élèves de première année ?
2. a) En quoi la façon dont tu as utilisé la réflexion était socioconstructiviste ?
b) Ou en quoi cela pourrait l'être davantage ?

Question #5- Interaction

1. Comment as-tu utilisé l'interaction avec tes élèves (tant au plan de l'enseignement que de l'apprentissage) ?
2. a) En quoi la façon dont tu as utilisé l'interaction était socioconstructiviste ?
b) OU en quoi cela pourrait l'être davantage ?

Question #6- Autoévaluation

1. Comment l'autoévaluation a-t-elle été utilisée avec des élèves de première année ?
2. a) En quoi la façon dont tu as utilisé l'autoévaluation était socioconstructiviste
b) Ou en quoi cela pourrait l'être davantage ?
3. Est-ce que pour toi l'autocorrection a le même sens qu'autoévaluation ?

Question #7-Prospective d'enseignement

1. Pourrais-tu me préciser quels sont les principes alternatifs ?

2. Comment t'y prendrais-tu pour les mettre en œuvre dans ta classe ?
3. En quoi ces principes se rapprochent-ils d'une perspective socioconstructiviste ?

Questions soumises à Laura

Question #1-Planification

1. Comment as-tu planifié les situations d'enseignement et d'apprentissage ?
2. a) En quoi la façon dont tu as planifié ces situations d'enseignement et d'apprentissage était socioconstructiviste ?
b) OU en quoi cela pourrait l'être davantage ?

Question #1A Apprentissage de l'élève

1. Quel le sens accordes-tu à ce que tu appelles « stratégie d'apprentissage » ?
2. Ton expérience en stage t'a-t-elle permis d'apprendre des stratégies d'apprentissage ?
Lesquelles ?
3. Comment les as-tu utilisées dans ton enseignement ?
4. Comment pourrais-tu améliorer ton répertoire de stratégies d'apprentissage
5. a) En quoi la façon dont tu as planifié ces situations d'enseignement et d'apprentissage était socioconstructiviste ?
b) OU en quoi cela pourrait l'être davantage ?

MOYENS PROPRES AU SOCIOCONSTRUCTIVISME

Question #2- Autoévaluation

1. Comment l'autoévaluation a-t-elle été utilisée avec les élèves ?
2. a) En quoi la façon dont tu as utilisé l'autoévaluation était socioconstructiviste
b) Ou en quoi cela pourrait l'être davantage ?

Question #3- Questionnement

1. Comment as-tu utilisé le questionnement avec les élèves ?
2. En quoi ton questionnement favorisait l'apprentissage des élèves ?
3. a) En quoi la façon dont tu as utilisé le questionnement était socioconstructiviste ?
b) OU en quoi cela pourrait l'être davantage ?

Question #4- Interaction

1. Comment as-tu utilisé l'interaction avec tes élèves (tant au plan de l'enseignement que de l'apprentissage) ?
2. a) En quoi la façon dont tu as utilisé l'interaction était socioconstructiviste ?
b) OU en quoi cela pourrait l'être davantage ?

Question #5A-Travail de coopération ou d'équipe

1. Comment as-tu mis en œuvre le travail en coopération ou d'équipe avec les élèves ?
2. a) En quoi la façon dont tu as mis en œuvre travail en coopération ou d'équipe le était socioconstructiviste ?
b) OU en quoi cela pourrait l'être davantage ?

Question #5- Moments de réflexion

1. Comment as-tu utilisé les moments de réflexion avec les élèves ? (Tu avais mentionné la réflexion personnelle qui portait autant sur le comportement que sur l'apprentissage)
2. a) En quoi la façon dont tu as ces moments était socioconstructiviste ?
b) Ou en quoi cela pourrait l'être davantage ?

APPENDICE D

Formulaire de consentement

Ce projet de recherche vise à recueillir les croyances de trois futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste.

J'accepte de participer au projet intitulé : « Étude des croyances de futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste », dirigé par Carine Lachapelle, étudiante à la maîtrise en éducation. Je suis informé(e) des visées du projet et je sais que je peux me retirer de ce projet au moment où cela me conviendra. J'accepte de participer à la collecte des données, de répondre aux questions qui me seront posées au cours des entretiens et de compléter des documents complémentaires au besoin. De plus, j'accepte que des enregistrements audio soient réalisés à différents moments au cours du projet. Si je le désire, à la fin de cette recherche, je pourrai consulter les transcriptions des deux entretiens auxquels j'ai participé. Enfin, je peux me retirer de ce projet en tout temps.

Coordonnées :

Prénom et nom : _____

Statut : _____

Adresse : _____

Téléphone : () _____

Courriel : _____

Merci de votre collaboration.

Signature

Date

J'assure la confidentialité des données recueillies. Aucun propos ne sera associé à une personne en particulier.

Signature

Date

CARINE LACHAPELLE

Téléphone : (819) 376-5011, poste 3648 ou (819) 376-2638

Courriel : carine.lachapelle@uqtr.ca

APPENDICE E

Renouvellement du certificat d'éthique

Le 28 janvier 2009

Madame Carine Lachapelle
Étudiante à la maîtrise
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Les membres du comité d'éthique de la recherche vous remercient de leur avoir acheminé une demande de renouvellement sans modification pour votre protocole de recherche intitulé **Étude des croyances de futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste** (CER-05-103-06.03) en date du 12 janvier 2009.

Lors de sa 143^e réunion qui a eu lieu le 23 janvier 2009, le comité a émis un avis d'acceptation de la prolongation de votre protocole jusqu'au 23 janvier 2010. Cette décision porte le numéro CER-09-143-07-01.07.

Veuillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

MARTINE Y. TREMBLAY
Agente de recherche
Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche

MYT/td

c. c. Mme Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation

APPENDICE F

Grille d'analyse en lien avec les croyances et pratiques (Lafortune, 2004a)

Niveau 1- Applications des connaissances

« Les enseignantes et enseignants du premier niveau considèrent que les élèves apprennent à partir de l'application de procédures ou de l'utilisation de connaissances qui leur ont été enseignées. Ils s'expriment donc davantage à propos de ce qui doit être enseigné aux élèves à propos de leur processus d'apprentissage » (Lafortune, 2004a, p. 105)

Croyances

« À ce niveau, un enseignant ou une enseignante ne croit pas que les élèves de sa classe puissent réaliser des tâches qui ne leur ont pas été enseignées. Cela signifie qu'il croit que ses élèves vont accomplir des tâches à peu près tous de la même façon et que cette façon sera celle qui leur aura été enseignée. Ce type d'enseignants et enseignantes utilisent peu ce qu'ils savent de leurs élèves, se fiant plutôt à des experts pour décider quoi enseigner et comment le faire. Les guides d'enseignement leur sont indispensables » (Lafortune, 2004a, p. 105-106).

Niveau 2- Début d'acceptation de différentes stratégies

« Au deuxième niveau, l'enseignante ou l'enseignant commence à voir les élèves comme étant capables d'utiliser leurs connaissances pour gérer de nouvelles situations d'apprentissage. Ces personnes enseignantes estiment que les élèves peuvent réaliser des tâches de différentes façons et croient que chaque solution ou résultat correspond au développement de la compréhension des élèves » (Lafortune, 2004a, p. 106).

Croyances

« Les enseignants et enseignantes du deuxième niveau acceptent l'idée que les élèves puissent réaliser des tâches sans un enseignement explicite de procédures ou stratégies. Ils pressentent qu'il est possible d'avoir une variété de solutions et envisagent d'élargir le type de tâches qu'ils demandent. Cependant, ils ne sont pas convaincus qu'ils n'ont pas à montrer aux élèves comment faire. Ils croient que certaines conditions sont nécessaires pour laisser faire un peu les élèves. Ainsi, il leur semble essentiel de suggérer une stratégie ou donner des indices de la procédure à suivre. Par exemple, un enseignant ou une enseignante pourrait dire : « Je laisserai les élèves faire à leur façon jusqu'en décembre, mais je devrai éventuellement leur montrer comment faire. » Ces enseignants classent promptement les élèves et pensent, par exemple, qu'on doit dire comment faire à un élève qui a de la difficulté. En outre, ils sont d'avis que différentes façons de faire peuvent « mêler » les élèves, surtout ceux qui ont de la difficulté » (Lafortune, 2004a, p. 106-107).

Niveau 3- Début d'autonomie dans la réalisation d'une tâche

« Les enseignants et enseignantes du troisième niveau se rendent compte que les élèves peuvent réaliser par eux-mêmes différentes tâches et ils reconnaissent que les façons de faire, les solutions, les résultats ou les productions varient selon la structure de la tâche demandée » (Lafortune, 2004a, p. 107).

Croyances

« Les enseignants et enseignantes du troisième niveau croient que les élèves peuvent réaliser des tâches sans qu'une stratégie particulière soit assignée à cette tâche. Même s'ils croient à certaines exceptions, il y en a peu. Ils croient que différents élèves vont réaliser une même tâche de différentes façons et que différentes tâches vont exiger différentes stratégies. Ils croient qu'il est bénéfique pour les élèves de réaliser des tâches à leur façon, car cela a ainsi plus de sens pour eux et ils veulent qu'ils comprennent réellement ce qu'ils font. Ces personnes enseignantes commencent à penser que ce qu'elles apprennent de leurs élèves doit influencer ce qu'elles font en classe » (Lafortune, 2004a, p. 107-108).

N4- Autonomie dans l'apprentissage

« Les enseignants et enseignantes du quatrième niveau mettent à profit les connaissances qu'ils ont à propos du processus d'apprentissage de leurs élèves. Dans leur enseignement, ils utilisent ce qu'ils en connaissent et ils modifient leur enseignement en conséquence. Les enseignants et enseignantes du quatrième niveau croient que leurs élèves doivent influencer plusieurs décisions relatives à leur enseignement. Ils estiment que les élèves doivent avoir l'occasion de construire leur propre compréhension et que leur rôle consiste à créer un environnement propice à cette construction, c'est-à-dire qui permet aux élèves d'interagir avec les autres et de vivre des conflits sociocognitifs. Selon ces enseignants et enseignantes, le processus de pensée des élèves doit déterminer l'évolution de leur programme et la façon dont le personnel enseignant doit interagir individuellement avec les élèves. Les enseignants et enseignantes de ce niveau discutent des processus de pensée de leurs élèves; ils savent comment un élève connaît et comment le processus de compréhension se développe. Ainsi, ils ont conçu des moyens pour construire leur enseignement à partir de ce qu'ils savent de leurs élèves et trouvé des façons de leur permettre de construire leur propre pensée, d'être en interaction avec les autres et de susciter des conflits sociocognitifs. Ces enseignantes et enseignants croient que les procédures et stratégies des élèves vont même jusqu'à modifier la planification de l'enseignement et justifient des ajustements au cours d'action » (Lafortune, 2004a, p. 108-109).

Croyances

« Les enseignantes et enseignants du quatrième niveau croient non seulement que les élèves peuvent réaliser des tâches sans enseignement explicite, mais aussi que ce qu'ils apprennent du processus d'apprentissage de leurs élèves peut les aider à prendre des décisions pour modifier leur enseignement. Les élèves de ces enseignantes et enseignants les perçoivent comme des guides ou des personnes accompagnatrices qui les connaissent. Les personnes enseignantes sont à l'affût pour percevoir les moments où les élèves vivent des conflits cognitifs ou sociocognitifs afin de les faire émerger et de les utiliser pour favoriser l'apprentissage » (Lafortune, 2004a, p. 109).

Niveau 1- Applications des connaissances

Pratiques

« Une enseignante ou un enseignant du premier niveau ne donne pas l'occasion aux élèves de réaliser des tâches en utilisant ses propres stratégies ou ne leur demande pas comment ils procèdent. De tels enseignants et enseignantes montrent des procédures (techniques, trucs, etc.) aux élèves et s'attendent à ce qu'ils les utilisent. Ils les interrogent pour savoir s'ils sont capables de reproduire les procédures enseignées. Pour eux, la reproduction d'une démarche en étapes est synonyme de compréhension. Ils demandent aux élèves de montrer leur travail aux autres plutôt dans une perspective de pratique (s'exercer à le faire) et n'utilisent pas ce qu'ils connaissent du processus de pensée des élèves dans leurs décisions relatives à leur enseignement. Par exemple, ce sont des enseignants et enseignantes qui utilisent les manuels scolaires de façon systématique en suivant l'ordre de présentation des concepts et en demandant aux élèves de faire les exercices tels qu'ils sont prescrits dans le manuel ou le guide ou les cahiers. Ces personnes enseignantes ont peu d'autonomie dans leur utilisation du matériel proposé » (Lafortune, 2004a, p. 106).

Niveau 2- Début d'acceptation de différentes stratégies

Pratique

Les enseignants et enseignantes du deuxième niveau donnent parfois l'occasion aux élèves de réaliser des tâches à leur façon et leur demandent comment ils ont fait; mais ils ne le font pas de façon systématique. Ils considèrent que susciter l'expression des processus de pensée des élèves est parfois utile et, d'autres fois, ils montrent aux élèves une procédure et ils s'attendent à ce qu'ils l'utilisent pour des tâches particulières. Lorsqu'ils laissent les élèves s'exprimer, c'est pour leur donner l'occasion de partager plutôt que pour se donner une occasion de mieux comprendre les stratégies des élèves. Par exemple, ces

enseignants et enseignantes peuvent interrompre les élèves avant qu'ils aient fini de décrire leurs stratégies ou les amener à adopter une façon de faire plus ou moins cohérente avec ce qu'ils viennent de présenter » (Lafortune, 2004a, p. 107).

Niveau 3- Début d'autonomie dans la réalisation d'une tâche

Pratiques

« Les enseignants et enseignantes du troisième niveau voient à ce que les élèves réalisent une même tâche de différentes façons et se rendent compte que les solutions ou les productions peuvent différer, même pour une tâche type, ayant une structure bien définie. Ces enseignants et enseignantes donnent non seulement différentes tâches à réaliser, mais aussi l'occasion de discuter des résultats et des productions. Ils commencent à entrer en interaction avec les autres élèves de la classe et peuvent apprendre d'eux. Ces enseignants et enseignantes écoutent les élèves lorsqu'ils décrivent leur processus de pensée. Généralement, dans divers contextes, ils donnent une tâche à faire, demandent de la réaliser et de décrire comment ils ont procédé. Cette routine se répète et il y a peu de changements quant au choix des tâches et aux questions posées. Ces personnes enseignantes savent quelles questions poser pour faire émerger le processus de pensée des élèves; elles savent quand arrêter de poser des questions, mais ne saisissent pas toujours les occasions qui se présentent à elles » (Lafortune, 2004a, p. 108).

Niveau 4- Autonomie dans l'apprentissage

Pratiques

« Les enseignantes et enseignants du quatrième niveau se servent des informations qu'ils connaissent à propos du processus d'apprentissage de leurs élèves et prennent en considération la façon dont ceux-ci apprennent. Ces enseignantes et enseignants utilisent ce qu'ils savent à propos de leurs élèves pour organiser le contenu à maîtriser. Ils n'interrogent pas toujours les élèves sur ce qu'ils viennent de leur présenter, mais posent davantage de questions ouvertes, adaptées à une variété de rythmes d'apprentissage » (Lafortune, 2004a, p. 109-110).

APPENDICE G

Grille de codage

Catégorie : Croyances relatives à l'apprentissage, l'enseignement et le socioconstructivisme

Code : Apprentissage

Définition du code : Il s'agit d'un processus social et interpersonnel (Vygotsky, 1978) dans lequel les élèves évoluent et réalisent de nouveaux apprentissages (connaissances, compétences, etc.)

Exemples :

Croyances non-sc (N1)

Les élèves apprennent [...] je ne sais trop quoi répondre [à propos de] ce qui se passe dans leur cerveau, je n'en ai pas la moindre idée. (S3a, p.4)

En travaillant à partir de ce qui les intéresse, les élèves vont emmagasiner l'information parce que c'est quelque chose qui les intéresse, ils vont assimiler la matière (S3a, p.3).

Croyances plus ou moins non-sc (N2)

Il s'agit de revenir plusieurs fois sur une même notion, mais à partir de stratégies différentes (travail manuel, travail dans le cahier, jeux) tout cela pour rendre les enfants compétents (S3b, p.10).

Croyances plus ou moins sc (N3)

L'enfant apprend à son rythme (S2a, p.3) et c'est pourquoi il importe de savoir comment l'enfant apprend et se développe psychologiquement, c'est la base de tout. [...] il est essentiel de savoir comment l'enfant se développe dans son apprentissage (S3a, p.2). Pour le futur enseignant, apprendre à son rythme peut vouloir dire que chaque enfant ne construit pas ses savoirs de la même manière et que, par conséquent, il faille les interpeller différemment (S1a, p.15). Les élèves font leur recherche, ils dégagent la structure, et ce n'est pas [l'enseignant] qui le fait à leur place (S1b, p.10).

Croyances sc (N4)

L'autonomie c'est se construire. Si l'élève est autonome, il sera plus apte à construire ses savoirs (S2b, p.9).

Code : Enseignement

Définition du code : L'enseignement est perçu comme un processus qui vise à favoriser les interactions sociales en classe et le vécu de situations diverses à travers lesquelles les élèves sont confrontés aux autres conceptions, lesquelles peuvent conduire à des conflits sociocognitifs. Ce processus vise également à ce que les élèves deviennent autonomes dans leur processus d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant est ainsi décrit comme celui qui accompagne ses élèves et, pour ce faire, il importe de respecter leur zone proximale

de développement. L'enseignement est considéré par Vygotsky (1985) comme un facteur déterminant de cette zone proximale de développement.

Exemples :

Croyances non-sc (N1)

À force d'expliquer, cela rentre dans la tête de l'enfant [...] De plus, cela permet de réviser la matière et de l'ancrer dans leur tête (S3a, p.5). [...] Lorsque j'explique la matière et que je les questionne, je sais qu'ils vont rester attentifs, qu'ils vont comprendre et me suivre jusqu'au bout. (S1a, p.7) [...] Je sais que lorsque je leur donne de la théorie, je leur transmets quelque chose, nous allons [ensuite] pratiquer cette théorie, c'est certain que la pratique a à voir là-dedans, et ensuite on transfère dans quelque chose de plus concret, qui colle à leur réalité. (S3a, p.4).

Je favorise beaucoup le travail en équipe, je fais encore de l'enseignement traditionnel, je trouve cela important (S3a, p.9).

Croyances plus ou moins non-sc (N2)

Il est important que les enfants puissent bouger, qu'ils ne soient pas pris assis à ne rien faire avec les mains sur le bureau...il est important que les enfants manipulent, bougent, parlent, qu'ils vivent (S1a, p.1).

Croyances plus ou moins sc (N3)

[...] pour faciliter la compréhension des élèves, il faut aller dans le concret (S1a, p.5).

[...] je me laisse guider par ce que j'avais prévu mais aussi par comment les enfants réagissent aux apprentissages [à réaliser] car si je vois qu'ils ne sont pas disposés à travailler sur telle notion, je vais m'adapter à eux, je vais bifurquer. Je vais y aller avec leur intérêt. C'est certain que le Programme fixe des attentes précises, il faut essayer de combler le plus de matière à l'intérieur d'une étape, ou pendant l'année mais cela devient lourd pour l'enfant (S3a, p.1).

Croyances sc (N4)

Je me vois plutôt comme un accompagnateur que celui qui donne les réponses aux élèves. (S2b, p.4)

[Si un élève est moins autonome] il faudrait que je sois plus un guide pour lui, que je l'accompagne plus, car même en cinquième et sixième année il y a toujours des élèves qui ont besoin d'être accompagnés (S2a, p.6).

Code : Socioconstructivisme

Définition du code : « Le socioconstructivisme est issu d'une conception constructiviste où l'apprentissage est vu comme un processus social et interpersonnel (Vygotsky, 1978). Dans cette perspective, l'individu vit une expérience au sujet de laquelle il échange avec les autres. Ces interactions contribuent à ébranler les conceptions, à susciter des conflits sociocognitifs et à amener à justifier les interprétations » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 206).

Exemples :

Croyances non-sc (N1)

Ex : Je ne sais pas de quoi il s'agit. (Aucun extrait n'a été classé dans le N1)

Croyances plus ou moins non-sc (N2)

Je sais que mes activités étaient socioconstructivistes mais j'ai de la difficulté à dire pourquoi. Je sais que cela était socioconstructiviste, mais je n'y ai jamais pensé avant en faisant ma planification. Mais on dirait qu'inconsciemment ça l'était. [Par exemple,] il y a beaucoup de différenciation dans mes planifications; j'essaie d'aller chercher le plus d'élèves possible (S3b, p.1). (Le futur enseignant tente d'expliquer le socioconstructivisme, mais il éprouve certaines difficultés à l'exprimer clairement. Il ne semble pas avoir des idées claires à ce sujet.)

Croyances plus ou moins sc (N3)

Être constructiviste c'est d'avoir en tête le SVA (ce que je veux savoir, ce que je sais et ce que j'ai appris); c'est se demander qu'est-ce qu'on veut savoir, qu'est-ce qu'on sait et qu'est-ce qu'on a appris ? On va maintenant faire la comparaison entre ce qu'on savait au départ et ce que je sais à la fin. On fait émerger les nouvelles connaissances pour ensuite se demander comment on a fait pour faire cela ? C'est intéressant de revenir sur ce qui a été fait, sur les procédés (comme la tempête d'idées, la consultation de personnes et d'autres ressources, etc). C'est là que les enfants vont être en mesure de revenir sur ce qu'ils ont fait et comment ils ont fait et qu'ont-ils retenu de cela ? Ce n'est pas avec une petite leçon et une petite lecture du guide, suivie de 3 ou 4 questions que les enfants ont l'occasion de réfléchir (S1b, p.4).

Croyances sc (N4)

Le socioconstructivisme ce sont les façons d'apprendre, mais surtout les façons de les organiser dans le cerveau et cela varie d'une personne à l'autre (S1a, p.14).

Le socioconstructivisme c'est accompagner à être l'apprenant et l'enseignant à la fois. Si j'accompagné l'élève et que je ne lui dis pas toujours toutes les réponses, il devra chercher les réponses ailleurs, aller voir d'autres professeurs, ses parents, ses amis, etc. Dans le fond, c'est lui qui construit son apprentissage, son savoir, ses techniques et ses outils ; [pour ma part], je suis son accompagnateur. (S2a, p.5)

Catégorie : Croyances relatives à l'interaction, au questionnement, aux moments de réflexion et à l'autoévaluation

Code : Interaction

Définition du code : « L'interaction se caractérise par une action réciproque entre des personnes visées par le changement et des gestes qu'elles entreprennent pour progresser dans le processus de changement. L'interaction favorise les échanges, le partage, la discussion, la confrontation d'idées, des pratiques. [...] L'interaction favorise la coconstruction, c'est pourquoi il importe de miser sur la qualité, la fréquence et la diversité des interactions. L'interaction suscite le questionnement individuel et collectif, les remises en question, les prises de conscience, les ajustements, les régulations, les analyses, les évaluations, les constats, etc.» (Lafortune, 2008a, p. 189)

Exemples :**Croyances non-sc (N1)**

Ce qui était en dehors de la tâche, j'avais tendance à le ramener à la tâche. Je ne laissais pas de place à l'interaction. [...] Les moments d'humour étaient peu exploités (S1b, p.8).

Croyances plus ou moins non-sc (N2)

L'interaction avec les élèves c'est très important. Il ne faut pas que cela soit toujours moi qui parle. Je trouve cela important que les enfants participent qu'ils me donnent leurs idées (On remarque que le futur enseignant vise une participation accrue des élèves sans trop préciser en quoi l'interaction est profitable sur le plan de l'apprentissage).

L'interaction dans l'équipe de travail : bien qu'elle favorise un bon climat de classe, est-elle bénéfique pour l'élève ? (S3a, p.9)

Croyances plus ou moins sc (N3)

Le partage et l'écoute contribuent à structurer l'identité des élèves et les encouragent à communiquer adéquatement, à s'adapter à un public. Tandis que la confrontation de points de vue forge le caractère et le jugement critique lors d'interactions à deux, trois ou quatre (S1a, p.8).

Croyances sc (N4)

Exemple :

L'interaction a servi à mettre en doute les idées proposées par les élèves.

Exemple :

Au contact du groupe, les élèves entrevoient d'autres stratégies pouvant les aider à résoudre des problèmes et à remettre en question leurs propres stratégies.

Code : Questionnement

Définition du code : « Le questionnement consiste à poser un ensemble de questions de manière à susciter la prise de parole, les échanges, le partage, la réflexion, les conflits cognitifs, les remises en question, etc. Il est réflexif s'il mène les personnes à réfléchir à leur pratique professionnelle, à penser aux stratégies ou aux processus mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche ou de gestes professionnels. Il est socioconstructiviste s'il favorise la construction des connaissances et de compétences, s'il suscite les interactions et s'il provoque des conflits sociocognitifs (adapté de Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p. 11, dans Lafortune, 2008a). Il incite les personnes accompagnées à verbaliser ce qu'elles pensent, ce qu'elles font, comment elles le font, comment elles pourraient le faire, comment elles pourraient susciter des prises de conscience chez les personnes accompagnées ou les encourager à passer à l'action » (Lafortune, 2008a, p. 196)

Exemples :

Croyances non-sc (N1)

Pour commencer une matière, une question rassembleuse peut être utile. Ce type de question sert aussi à ce que tout le monde se place en même temps, et à tenir alertes les élèves, à réveiller [les élèves] qui dormaient. (S1a, p.9)

Croyances plus ou moins non-sc (N2)

J'utilisais des questions ouvertes pour lesquelles je connaissais les réponses. Il va falloir que je questionne davantage les élèves sur le processus, [par exemple] en demandant davantage comment les élèves ont-ils fait ? Pourquoi ? Comment faire pour améliorer ? (S1b, p.8). [...] *Je ne sais pas, peut-être qu'avec l'expérience, je vais peut-être avoir moins besoin de cibler les questions, mais il y a aussi le fait de m'ajuster à des élèves plus jeunes. Je suis donc obligée d'écrire les questions dans la bonne forme* (S1a, p.10). [...]

Croyances plus ou moins sc (N3)

En utilisant des questions ouvertes, les élèves regardent leur processus, comment ils réfléchissent. [...] Je leur demandais comment ils étaient arrivés à ce résultat, à penser ainsi ? C'est comment il construit ses techniques et ses savoirs [...] (S2b, p.5).

Croyances sc (N4)

Par exemple :

Je crois que le questionnement sert à structurer la pensée des élèves et à susciter le développement de leurs connaissances et compétences au moyen de remises en question et des ébranlements cognitifs.

Code : Moments de réflexion

Définition du code : Les moments de réflexion sont des pauses qui permettent d'activer des connaissances, expériences ou compétences antérieures, d'intégrer des apprentissages, de s'interroger sur différents aspects du changement ou de son accompagnement. Ils sont essentiels aux prises de conscience [...] Les moments de réflexion impliquent d'être à l'aise avec les silences. Accepter les silences et en susciter permet de créer des moments propices à la réflexion et à l'émergence de nouvelles idées ainsi qu'à leur approfondissement. Une réponse réfléchie est souvent plus nuancée, car les idées sont approfondies, soupesées et évaluées avant d'être livrées aux autres. Inciter à prendre un temps pour répondre, s'engager et chercher une réponse favorisent la réflexion, l'appropriation, l'approfondissement et l'intégration du changement vers une autonomie professionnelle. Les moments de réflexion sont nécessaires, mais ils prennent davantage de sens s'ils sont expliqués et si les personnes accompagnées peuvent partager ce qu'elles en retirent (Lafortune, 2008a, p. 193).

Exemples :**Croyances non-sc (N1)**

Je leur demandais de retenir leurs idées, de les garder en tête pour qu'ils ne répondent pas tous la même chose. Je pense que cela fait partie de réfléchir en première année, mais réfléchir comme tel sur un sujet, s'exprimer à propos de ce sujet, savoir comment ils percevaient telle ou telle chose, je ne l'ai pas vraiment fait avec eux, sauf pour des mises en situation pour lesquelles je leur demandais ce qu'ils pensaient à propos d'un sujet (S1b, p.10).

Croyances plus ou moins non-sc (N2)

Pour le futur enseignant, le moment de réflexion se traduit par le fait de *faire réfléchir un élève [...] à quelque chose qu'il n'aurait pas dû faire (S3a, p.7)*. C'est *réfléchir au comportement, à pourquoi telle action n'est pas adéquate (S2a, p.9)*.

Croyances plus ou moins sc (N3)

C'est faire prendre le temps aux élèves de réfléchir (S1a, p.11). Faire réfléchir, c'est [également] demander aux élèves leur point de vue, qu'ils réfléchissent d'eux-mêmes et qu'ils répondent ce à quoi ils pensent vraiment pas seulement ce que je veux entendre (S1a, p.11).

Il y a réfléchir sur un thème mais aussi réfléchir sur soi-même (S1a, p.11).

Croyances sc (N4)

Par exemple :

Les moments de réflexion ont été utilisés pour donner l'occasion aux élèves de réfléchir à ce qu'ils ont besoin pour mieux apprendre. J'ai utilisé les réponses des élèves afin de modifier ma pratique.

Code : Autoévaluation

Définition du code : « L'autoévaluation est "une appréciation ou [...] réflexion critique sur la valeur des idées, de travaux, de situations, de démarches, de cheminements, de processus, d'habiletés, de connaissances en termes qualitatifs à partir de critères déterminés par la personne apprenantes" (Paquette, 1988, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 201). On peut [...] exploiter « la discussion de cas – simulés, réels ou vécus – en groupe, la discussion en dyade sur une intervention et l'analyse d'une démarche ou d'une production [...] pour développer le jugement critique nécessaire à l'autoévaluation. Il suffit d'alimenter la réflexion et les échanges par des phrases à compléter ou des questions aussi simples que: « Qu'est-ce que je vivais ? Qu'est-ce que j'ai fait dans la pratique ? Pourquoi je l'ai fait ? Quelles conditions ou éléments de contexte ont facilité ou entravé la réalisation de l'intervention ou de la production ? », ou autres questions de même nature (St-Pierre, 2004, p. 37-38).

« Les personnes peuvent aussi s'autoévaluer avant de s'observer en action, c'est-à-dire qu'elles peuvent indiquer comment elles jugent leurs habiletés à réaliser une tâche, par exemple. Une fois la tâche réalisée, il s'agit de revenir sur son autoévaluation pour vérifier si la perception qu'on avait de soi était juste. Bref, l'autoévaluation est pertinente dans une démarche d'accompagnement parce qu'elle permet de poser un regard sur la façon de se préparer, de passer à l'action ou d'agir dans l'action et de faire la synthèse ou la rétroaction après l'action » (Lafortune, 2008, p. 127).

« En résumé, l'autoévaluation sert à porter un jugement sur le travail que la personne a réalisé. Elle peut être effectuée individuellement, mais elle peut aussi être combinée à une coévaluation afin d'obtenir une rétroaction de ses collègues ou de la personne accompagnatrice. L'autoévaluation peut être faite à partir de fiches à compléter à différents moments au cours de l'intervention ou de l'accompagnement. Ces fiches peuvent comporter des questions portant sur les connaissances construites, les compétences développées, le déroulement d'une intervention, l'anticipation d'une expérience... Les questions utilisées dans de telles fiches peuvent être ouvertes ou comporter des cases à cocher (« pas du tout », « un peu », « moyennement », « beaucoup »). Pour que la réflexion soit la plus complète possible, des justifications peuvent être demandées. L'autoévaluation peut avoir lieu avant l'action; par exemple, indiquer comment on juge ses habiletés à réaliser une tâche. Une fois la tâche réalisée, revenir sur son autoévaluation permet de comparer ses perceptions initiales et finales » (Lafortune, 2008, p. 128).

Exemples :**Croyances non-sc (N1)**

[Le futur enseignant] leur demande de vérifier s'ils ont tout mis dans leur sac. De façon tirée par les cheveux, cela peut être de l'autoévaluation, car l'élève se questionne à savoir s'il est à son affaire, puis s'il a écouté toutes les consignes de l'enseignante. En fait, le but réel de cette autoévaluation ce n'est pas cela, c'est plutôt de vérifier si tous les élèves ont leurs cahiers pour les devoirs du soir et qu'il n'y ait pas d'élèves qui nous disent qu'ils ne pouvaient faire leurs devoirs en raison de l'oubli d'un cahier (S1a, p.13).

Croyances plus ou moins non-sc (N2)

Pour certains élèves l'autoévaluation a une grande influence sur leur régulation [des apprentissages] car ils réfléchissent à la manière d'améliorer la situation; tandis que pour d'autres, elle s'avère inefficace (S3a, p.8).

Croyances plus ou moins sc (N3)

C'est de voir si on a évolué et, si oui, sur quoi a-t-on évolué ? Sur quoi s'est-on amélioré ? (S2a, p.10) C'est la capacité à évaluer si la tâche à faire est facile ou difficile (S2a, p.10); [...] c'est aussi être en mesure d'aller chercher les ressources nécessaires lorsque que la tâche est jugée plutôt difficile (S2a, p.10). En fait, c'est être honnête et autonome dans ce processus (S2a, p.3).

Croyances sc (N4)

Par exemple :

L'autoévaluation a été utilisée avec l'intention de porter un jugement sur son propre travail et d'amener le groupe à coévaluer le travail. L'autoévaluation a été utilisée de façon quotidienne. À la fin de chaque tâche, les élèves avaient à autoévaluer plusieurs aspects de l'apprentissage (connaissances, attitudes, compétences, etc.) qu'ils notaient dans un journal de bord. Le journal de bord a servi à l'enseignant, lors de la planification ou la réorganisation des situations) et aux élèves, qui le consultaient régulièrement et l'alimentaient de questions, connaissances, etc.