

Lenoir, Yves (7076) et Routhier, Sylvie

Ce que disent des enseignants de leurs planifications d'activités dans le cadre de l'application du nouveau curriculum de l'enseignement primaire au Québec: Résultats d'une enquête par entrevues.

CONTEXTE

Dans le contexte actuel des réformes des curriculums de formation qui ont lieu au Québec, mais également ailleurs au Canada et dans le monde occidental, les enseignants du primaire sont fortement sollicités en vue de l'adaptation de leurs pratiques d'enseignement, d'autant plus que les changements curriculaires en cours, autrefois inspirés des perspectives néobéhavioristes et structurées autour d'objectifs comportementaux, s'appuient dorénavant sur une conception constructiviste de l'apprentissage. Or, cette implantation de nouveaux curriculum est l'occasion rêvée pour analyser leurs conséquences sur les représentations et les pratiques ces enseignants du primaire.

La présente recherche triennale (2001-2004) intitulée *Rapports entre curriculum et intervention éducative dans l'enseignement au primaire (CURRIMIE)*, subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, recherche n° 410-2001-0628), a pour objectif général d'identifier pour le Québec les représentations des enseignants du primaire à l'égard du nouveau curriculum d'enseignement, et par le fait même, de dégager l'impact de ses représentations sur leurs pratiques enseignantes.

MÉTHODOLOGIE

Plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés: questionnaires proposés à tous les enseignants de deux commissions scolaires¹ situées dans la région au nord de Montréal (soit 2000 personnes), entrevues semi-structurées, entrevues portant sur la planification d'une unité d'enseignement suivies de séquences filmées dans la classe et d'une entrevue de rétroaction, groupes de discussion entre 12 à 15 enseignants d'une même école. Nous ne traiterons ici que du discours que des enseignantes et enseignants tiennent à propos de la planification d'une unité d'enseignement-apprentissage dans le cadre de l'application du nouveau curriculum qu'ils doivent dorénavant mettre en œuvre.

Afin d'obtenir un portrait des plus représentatifs de la situation actuelle, nous avons opté, dans le cadre de cette recherche, pour une démarche méthodologique de type descriptif ciblant particulièrement les représentations au regard d'aspects nouveaux introduits dans le curriculum – l'approche par compétences et l'éducation à la citoyenneté– ou renouvelés – l'interdisciplinarité et la transversalité. La recherche permettra, entre autres, de mettre en exergue, par le biais d'observations directes et l'analyse des planifications d'activités d'enseignement, les modes d'opérationnalisation du curriculum et de comparer ces pratiques aux représentations.

¹ Une commission scolaire est une structure juridique et administrative, soit francophone, soit anglophone, qui assure tous les aspects de la gestion des écoles et des enseignements préscolaire, primaire et secondaire sur une partie du territoire du Québec.

L'échantillon de convenance est composé de 12 enseignants et enseignantes des trois cycles d'enseignement du niveau primaire des deux commissions scolaires participantes. Ils devaient répondre à des questions d'ordre général sur la démarche de planification, et ensuite raconter à haute voix, de manière détaillée, les étapes d'une planification d'une unité d'enseignement-apprentissage. Une observation directe de sa mise en œuvre en classe, par le biais de la vidéoscopie, a suivi, généralement le lendemain. Les résultats obtenus seront ultérieurement comparés à ceux de recherches antérieures découlant de l'analyse de 45 planifications enseignantes et à d'autres résultats déjà obtenus selon les mêmes procédures de recueil et de traitement des données.

Parmi les outils de recueil de données sélectionnés, l'analyse des entrevues sur les planifications enseignantes, dont la présentation des résultats préliminaires fait l'objet du présent résumé, contribue largement à nous éclairer sur le discours des enseignants au regard de la structuration d'une activité d'enseignement-apprentissage type dans l'enseignement primaire québécois, des démarches d'enseignement (processus médiateurs de l'enseignant) ainsi que des dispositifs (manuels, cahiers d'exercices, TICE, approche interdisciplinaire, etc.) et de leurs modalités de mise en œuvre. À partir de l'application en plusieurs étapes d'une grille d'analyse servant au repérage, à la catégorisation et à l'inférence des données, nous présentons les résultats découlant des dimensions suivantes: le choix des matières, les questions liées à la planification, les conceptions de l'apprentissage ainsi que les savoirs traités.

RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

Le choix des matières

De manière générale, les enseignants interrogés ont choisi de présenter une planification de type monodisciplinaire (axée sur une seule matière), en mathématiques (8) et en français (1). Les autres (3) ont proposé de présenter une planification de projet à caractère multidisciplinaire intégrant trois ou quatre des matières suivantes: les sciences et la technologie, le français (écriture et lecture), les mathématiques ou les arts plastiques. Un premier groupe de répondants ont choisi de nous présenter une planification qu'ils qualifient de ponctuelle (4), c'est-à-dire préparée uniquement pour l'occasion ou répétitive (3), c'est-à-dire reprise de manière ponctuelle pour consolider ou vérifier les apprentissages. En revanche, un deuxième groupe de répondants (5) a mentionné que l'activité ou le projet choisi s'inscrivait plutôt dans un cheminement, c'est à dire dans une perspective de réinvestissement et de construction en continuum des savoirs.

Selon le discours de l'ensemble des répondants, lorsque les élèves éprouvent des difficultés dans l'acquisition de certaines notions, ce serait davantage en lien avec l'apprentissage d'une matière nouvelle (8) ou celui de dimensions plus abstraites de la matière (3), par exemple, le cas de la géométrie pour les mathématiques ou la démarche de questionnement en résolution de problème dans le cadre d'un projet à long terme (2). De fait, certains contenus mathématiques abordés pour la première fois nécessiteraient pour l'enseignant de faire appel à des situations concrètes en lien avec le vécu des élèves.

En outre, pour le tiers des répondants (4) le travail en coopération représenterait une difficulté pour les élèves en ce qui a trait au respect des autres, à l'écoute et au sens de l'engagement. D'autres (2) soulignent néanmoins qu'il constitue une stratégie efficace pour l'entraide et l'activation des connaissances antérieures.

Du côté des difficultés éprouvées par les enseignants, certains (4) mentionnent que la présentation d'une matière nouvelle semble poser des difficultés au niveau des processus médiateurs à mettre en place. Pour d'autres (3), les stratégies d'intervention à mettre en œuvre pour favoriser la démarche d'apprentissage s'avèrent préoccupantes en contexte de réforme. Il est à noter que près de l'ensemble des répondants (9) tiendrait effectivement compte de ces difficultés dans leur démarche de planification. Pour les autres (3), les difficultés seraient davantage gérées au fur et à mesure qu'elles se présentent.

Questions que se posent les enseignants en lien avec la planification et leurs conceptions de l'apprentissage

De manière générale, les questions posées par les enseignants en ce qui a trait à la démarche de planification sont variées et énumérées de manière exhaustive. Elles visent plus particulièrement une réflexion sur le choix des interventions à poser et sur ses modalités d'intégration, mais également sur des aspects liés au contenu en tant que tel. Pour l'ensemble des répondants, les questions suivantes sont les plus fréquemment posées:

- *Quelles sont les activités en lien avec l'intérêt des élèves? / L'activité proposée est-elle motivante?(6)*
- *Quel est le but (objectif visé) de cet apprentissage?(5)*
- *Quelles sont les difficultés à anticiper dans l'apprentissage de cette notion? (5)*
- *Quelles sont les compétences transversales, compétences disciplinaires et les savoirs essentiels mis en œuvre pour cette activité?(5)*
- *Quels sont les concepts / quelle est la matière à intégrer dans ce projet en fonction des apprentissages ciblés?(3)*

Dans un second questionnaire sur les conceptions sous-jacentes à la démarche de planification, les énoncés suivants nous sont apparus les plus présents dans le discours des enseignants:

- *Favoriser l'apprentissage coopératif (4);*
- *Favoriser l'émergence de conflits cognitifs et la démarche de questionnement (4);*
- *Favorise l'autonomie et la prise en charge de l'apprentissage(4) ;*
- *Tenir compte des intelligences multiples en variant les approches (4);*
- *Choisir des activités en lien avec les intérêts des élèves et leur accordant une certaine latitude(3).*

Il est important de préciser que l'ordre dans lequel apparaissent ces questions ou conceptions n'est pas nécessairement représentatif de l'importance accordée par l'enseignant à ces différents éléments de réponse. Ils sont plutôt le fruit de leur spontanéité.

Traitement du contenu

Rappelons que de notre échantillon global de 12 sujets, neuf d'entre eux ont proposé de présenter une planification de type monodisciplinaire en mathématiques et un en français.

Par ailleurs, trois sujets ont proposé une planification de type multidisciplinaire en intégrant deux ou trois des matières (voir ci-haut). Il est à préciser que cinq enseignants abordaient un contenu nouveau et sept revenaient sur des notions déjà vues pendant l'année ou déjà abordées sommairement pendant les années scolaires antérieures.

Les difficultés liées au traitement du contenu nous paraissent connues et anticipées par l'ensemble des répondants, que le contenu soit nouveau ou non. Par ailleurs, certaines stratégies de gestion de ces difficultés ont été énoncées par les enseignants:

- *Développer une démarche permettant de guider l'élève dans son questionnement, sa méthodologie et dans sa quête d'outils de recherche (5);*
- *Favoriser la coopération en tant que régulateur de la démarche d'apprentissage (4);*
- *Travailler sur le dosage des niveaux de difficulté pour l'élaboration des tâches et pour l'évaluation (2).*

Pour un premier groupe de répondants (8), la nouveauté du contenu à traiter aurait un impact sur le processus de planification des enseignants. Par exemple, on planifie:

- *la démarche afin que le contexte soit clair et qu'il n'y ait pas de perte de temps;*
- *le questionnement vers lequel on veut amener l'élève;*
- *les modalités de réinvestissement des notions vues;*
- *les retours à effectuer afin de cibler les acquis;*
- *les modalités d'activation des connaissances antérieures;*
- *les stratégies permettant de favoriser l'autonomie et l'échange.*

En revanche, il serait possible de dégager du discours d'un deuxième groupe de répondants (4) que moins l'enseignant a de l'expérience, plus il détaillerait sa planification lors de la présentation d'un contenu nouveau (ex: questions anticipées et réponses possibles). Les enseignants plus expérimentés gèreraient les impondérables dans l'action au fur et à mesure qu'ils se présentent.

Savoirs abordés

Dans le cadre de la planification d'activités monodisciplinaires qui ciblent plus particulièrement les contenus mathématiques, on note chez un premier groupe de répondants (6) que l'accent a été mis essentiellement sur les savoir-faire favorisant le développement d'habiletés techniques. Par exemple, on aborde l'apprentissage de la numérotation, les opérations mathématiques (la division, la multiplication, la soustraction et l'addition) et les suites de nombre (régularités) d'une manière systématique et plutôt décontextualisée. Chez un second groupe en mathématiques (2) qui ont traité de la résolution de problèmes, du raisonnement et du langage mathématique et chez l'enseignant qui a présenté comme planification de français (1) la rédaction d'une dictée à l'aide d'une activité d'improvisation, on remarque l'importance accordée au développement d'habiletés à la fois techniques et intellectuelles. Or, dans le cadre de ces planifications, il ne semblerait pas y avoir de réelles démarches à caractère scientifique proposées, si ce n'est que de manière partielle. De fait, les phases de mise en situation et d'exploration permettant de poser et de construire la situation problème sont très souvent escamotées – comme c'est le cas dans plusieurs planifications monodisciplinaires en mathématiques – et l'on passe directement à la phase de résolution de problèmes à partir d'une situation déjà posée et construite par l'enseignant.

Il est toutefois possible de dégager du discours des enseignants une certaine compréhension des limites de la monodisciplinarité au niveau du processus d'apprentissage, par exemple, en ce qui a trait au cloisonnement de la matière et à la difficulté de faire des liens avec d'autres matières. Néanmoins, ces derniers y voient une forme d'utilité dans l'activation des connaissances antérieures – en tant que démarche charnière – en vue de passer à l'acquisition de nouvelles notions.

De leur côté, les activités de type multidisciplinaire (3) regroupent un ensemble de deux à trois matières pour les fins de recueil de données. Elles s'intègrent dans le cadre de projets d'une durée de trois à six mois s'articulant, cette fois, autour de trois à cinq matières. La première activité, qui vise l'élaboration d'un questionnaire d'opinion, regroupe le français (la lecture, l'écriture et l'oral) et les technologies de l'information. Elle se rattache plus particulièrement au domaine de l'orientation et de l'entrepreneuriat. La deuxième activité, qui vise l'analyse et la mise en image d'un poème, touche le français (lecture et écriture) et les arts plastiques. La troisième activité portant sur la conception d'un calendrier d'art intègre les mathématiques, la morale, les arts plastiques et l'univers social. Les domaines de vivre-ensemble et de la citoyenneté sont davantage touchés.

S'inscrivant plutôt dans une démarche constructiviste et scientifique permettant, dans un premier temps, de poser et construire la situation problème, et, dans un deuxième temps, de la résoudre, ces trois activités ont pour objectif de favoriser le développement de compétences transversales, telles qu'exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée critique et résoudre des problèmes. Ces trois activités entendent favoriser, par ailleurs, davantage le développement des habiletés d'ordre intellectuel.

Enfin, en ce qui a trait au savoir-être, on remarque que le développement d'attitudes sociales (respect de l'autre, ouverture à l'autre) est particulièrement valorisé par l'importance accordée à l'apprentissage coopératif dans près de la moitié des planifications enseignantes.

INTERPRETATION ET CONCLUSION

Ces résultats préliminaires décrivent de manière encore sommaire la tendance vers laquelle converge la démarche d'enseignement-apprentissage mise en œuvre par les enseignants dans leur processus de planification. Les résultats mettent également en évidence quelques préoccupations des enseignants dans le cadre de l'implantation de la réforme actuelle.

En ce qui a trait aux questions que se posent les enseignants lors de leur démarche de planification, proposer des activités en lien avec les intérêts des élèves et définir les objectifs de la leçon s'avèrent des préoccupations majeures, bien avant, semblerait-il, le choix des contenus à intégrer. Par ailleurs, la mise en place d'activités favorisant la coopération, le questionnement et la prise en charge par les élèves de leurs apprentissages traduiraient les conceptions de ce qu'est un enseignement en lien avec la réforme chez près de la moitié des répondants.

Si les élèves éprouvent des difficultés avec certains contenus plus nouveaux et abstraits, il semble que la mise en œuvre de processus médiateurs de soutien et de guidage soit également problématique chez les enseignants. La coopération, bien qu'elle requière une adaptation difficile pour les élèves, représenterait pour la majorité des enseignants un régulateur des apprentissages et de la dynamique sociale à l'école: les pairs s'entraident et se heurtent à des conflits cognitifs en confrontant leur compréhension de la démarche de résolution de problèmes et leur compréhension des notions et des concepts.

Lorsqu'elle est mise en œuvre, la démarche d'enseignement-apprentissage abordée dans la planification semble partielle parce qu'elle introduit plusieurs courts-circuits sur le plan du cheminement et parce qu'elle s'avère essentiellement axée sur la démarche de résolution de problèmes (comment faire ?) au détriment, entre autres, les démarches communicationnelle, de conceptualisation et expérimentale. Actualisée par la mise en place de projets en coopération, la démarche de résolution de problèmes demeure le dispositif central des planifications.

En outre, nous pourrions souligner que l'évaluation, qui constitue un sujet épineux en contexte d'implantation de la réforme, n'a pas été présentée comme une préoccupation, ainsi que nous l'avons constaté lors de recherches antérieures menées au CRIE². Par ailleurs, une place importante semble être accordée à la mise en place de dispositifs, tels que l'élaboration de grilles d'observation servant, entre autres, aux retours permettant de cibler les acquis des élèves.

Enfin, répétons-le, la présente analyse se situe sur le plan strictement descriptif. Nous ne faisons ici que présenter le discours tenu par les enseignants participants. La poursuite du traitement des données recueillies et son croisement avec les résultats obtenus à partir des autres dispositifs de recueil permettra de passer à une phase interprétative permettant de mettre en évidence diverses tendances caractérisant les pratiques enseignantes de l'enseignement primaire au Québec. Notons déjà, cependant, qu'à la suite de certains traitements réalisés, il ressort que les enseignants ont bien intégré le discours officiel, tenu par le ministère de l'Éducation du Québec, par ses porte-parole et exprimé par le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. La maîtrise des mots à la mode ne signifie pas nécessairement que la pratique effective ait évolué.

² Centre de recherche sur l'intervention éducative de l'Université de Sherbrooke