



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Favoriser la persévérance et la réussite scolaires par une gestion de classe et un environnement socioéducatif positifs : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière d'apprentissage durable

Chercheure principale

Geneviève Carpentier, Université de Montréal

Cochercheur.e.s

Myriam Villeneuve-Lapointe et Martin Lépine, Université de Sherbrooke
Anick Sirard, Centre de services scolaire des Samares et Université de Sherbrooke
Nadia Desbiens et Mélanie Paré, Université de Montréal

Collaboratrices ou collaborateurs

Jean-Maxime Robillard, Andréanne Gallant, Jacque Lévesque et Julie Riopel, Centre de services scolaire des Samares

Coordonnatrice de recherche

Catherine Tardif

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2021-OPLA-295211

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

SECTION 2 - LE RÉSUMÉ

Contexte et historique du projet

Ce projet de recherche-action s'est articulé autour des besoins soulevés par un milieu scolaire quant à la gestion de la classe, à l'engagement des élèves et à la pérennité des apprentissages scolaires. Pour être en adéquation avec ces besoins, le projet a convié à la fois les connaissances détenues au regard des pratiques pédagogiques influençant l'engagement et un apprentissage durable chez les apprenants (Eskici, 2019 ; Schwartz, 2016) ainsi que celles relatives à la gestion de classe susceptibles de favoriser aussi l'engagement, le bien-être tout comme les apprentissages sociaux et disciplinaires (Hall et Brosnan, 2017). Des liens semblent, en effet, exister entre les deux, car le choix des pratiques pédagogiques pourrait amoindrir ou exacerber les défis liés à la gestion de classe (Gaudreau, 2017). Ainsi, en appuyant ses choix pédagogiques sur des principes visant à soutenir le processus d'apprentissage et à en favoriser la durabilité (Gladwell, 2012), le personnel enseignant pourrait voir diminuer les problèmes liés à la gestion de classe.

L'objectif général était donc de cocréer un dispositif de formation pour accompagner une équipe interprofessionnelle à propos des savoirs scientifiques sur le processus d'apprentissage et sa durabilité afin de soutenir l'ajustement de gestes professionnels. Cet objectif a été décliné en cinq objectifs spécifiques : 1) structurer et expérimenter un dispositif de formation et d'accompagnement favorisant l'innovation par la mise en œuvre des savoirs relatifs à l'apprentissage durable ; 2) documenter l'évolution des gestes professionnels soutenant l'apprentissage durable ; 3) documenter le SEP et l'évolution des pratiques en gestion de classe ; 4) documenter l'évolution de la perception de l'environnement sociopédagogique des élèves et 5) transférer ce dispositif dans d'autres contextes.

Le projet s'est déroulé sur une période de trois ans dans une école primaire située dans un milieu social, économique et culturel défavorisé et comptant près de 650 élèves (42 groupes). Il a pris vie auprès d'une équipe interprofessionnelle (titulaires et spécialistes de l'éducation préscolaire et de chacun des cycles, directions d'école, personnes conseillères pédagogiques et chercheuses) comptant, selon les années, entre 14 et 22 personnes enseignantes.

Pour chacun des cinq objectifs spécifiques, des collectes de données ont eu lieu soit par l'entremise d'entrevues individuelles semi-dirigées, de captations vidéos en classe, d'entretiens d'autoconfrontation, de questionnaires ou d'entretiens de groupe. Les analyses permettent de mettre en lumière plusieurs résultats dont voici les principaux.

Principaux résultats

Objectif 1 Un comité restreint, composé paritairement de personnes chercheuses tant du milieu pratique que du milieu scientifique, a cocréé le dispositif visant le développement de gestes professionnels favorisant des apprentissages durables chez les élèves en sélectionnant les contenus, les modalités et les postures à adopter à la lumière de la littérature scientifique. Le dispositif ainsi conçu a entraîné la présentation de huit thèmes sociopédagogiques transversaux aux différentes disciplines : la zone proximale de développement (ZPD) et le morcèlement d'habileté, l'attention, la mémorisation, la répétition, la coopération, le stress, la rétroaction et le questionnement. Une combinaison de modalités de formation a aussi été réfléchi pour *faire connaître* les contenus, les *faire vivre* et y *faire réfléchir* les personnes participantes (Sirard, 2024). Après environ 30 heures de formation, trois facilitateurs au transfert dans la pratique en classe ressortent de l'analyse d'entrevues individuelles (n = 13) (Carpentier et al., 2023a ; soumis c) : 1) avoir des modèles inspirants qui font vivre et voir l'intégration des principes théoriques dans des gestes concrets afin d'adopter de nouvelles pratiques d'abord par *mimétisme*, 2) bénéficier de temps de réflexion individuel et écrit ainsi que coopératif et structuré pour s'approprier les contenus, se projeter en classe, mais aussi s'ajuster à la suite d'expérimentations et 3) alterner entre les postures apprenantes et enseignantes.

Objectif 2 Lors des mêmes entrevues, au regard des thèmes abordés relevant de la sociopédagogie, les personnes participantes déclarent avoir fait des ajustements dans leur pratique existante, et ce, qu'importe la matière enseignée : diriger l'attention des élèves en répétant le point d'enseignement, planifier des moments de plus en plus espacés pour faire l'effort de récupérer en mémoire des apprentissages antérieurs, diminuer leur temps de parole pour laisser plus de place aux élèves, expérimenter des méthodes d'enseignement plus inductives, enseigner les habiletés de coopération, etc. Elles perçoivent que ces changements amènent les élèves à être plus engagés, ce qui entraîne notamment, selon elles, une diminution des comportements d'indiscipline et une augmentation de l'autonomie qui leur permettent de les soutenir davantage en cours d'apprentissage.

Lors d'entrevues individuelles menées à l'an 3, les déclarations des personnes enseignantes quant à l'augmentation de la place laissée à l'élève (temps de pratique, de parole et de coopération accrue, cocréation de points de repère, etc.) trouvent un écho dans l'analyse des captations vidéos (n = 5) faites à l'an 1 et à l'an 3 du projet. En effet, en ce qui a trait spécifiquement à l'évolution du partage de l'espace dialogique (temps de parole), le temps occupé par la parole

de la personne enseignante s'adressant à tous a quelque peu diminué (entre 3 % et 13 %) et celui occupé par les élèves en interaction a grandement augmenté pour les enseignantes titulaires passant de 0 % à une moyenne de 39 %. L'analyse de la nature des interventions enseignantes lors de ces moments où l'espace dialogique est occupé par les élèves en sous-groupes de travail met en évidence que les interventions servent principalement à enseigner (81,4 %) alors qu'une faible proportion d'entre elles est au service de la gestion des comportements (6,4 %) ou du rappel des consignes (7,3 %). Ainsi, l'hypothèse émise lors des rencontres de formation semble rencontrer la pratique : l'augmentation du temps de pratique des élèves par l'entremise d'interactions apparaît réellement pouvoir offrir aux personnes enseignantes l'occasion de répondre davantage aux besoins des élèves.

Un autre constat émerge de l'analyse des vidéos captées à l'an 1 et à l'an 3 au regard de postures adoptées lors de l'enseignement (Bucheton et Soulé, 2009). En effet, la posture de contrôle (pilotage serré, hiérarchie, rythme unique, recherche de bonnes réponses, atmosphère tendue), prédominante à l'an 1 (83,3 %), a grandement diminué à l'an 3 (7,8 %) au profit de l'adoption des postures d'enseignement (+41,1 %) (explicitation, modelage et tissage des savoirs) et d'accompagnement (+33,4 %) (aide ponctuelle, observation, soutien, temps de réflexion laissé aux élèves, atmosphère collaborative et détendue).

Objectif 3 Pour des raisons méthodologiques ou contextuelles, aucune évolution n'a pu être mesurée. En ce qui a trait au SEP et aux pratiques déclarées de gestion de classe, l'utilisation de questionnaires existants a permis d'identifier des enjeux méthodologiques au regard de la documentation de l'évolution, car aux deux temps de collecte, les moyennes étaient très élevées ne permettant pas de percevoir de différences significatives. D'autres outils de collecte devront donc être développés pour saisir une évolution. Considérer la nature des pratiques de gestion de classe en plus de leur fréquence pourrait être envisagé tout comme la passation du questionnaire sur le SEP en cours de route.

Objectif 4 Les données quant à la perception de l'environnement sociopédagogique des élèves ont été utilisées par l'ensemble de l'équipe-école (Carpentier et al., 2023b) notamment dans la révision du Projet éducatif ainsi que du Plan de lutte contre la violence et l'intimidation. Les climats de sécurité et évaluatif ressortaient plus négativement.

Objectif 5 Un comité de transfert devant élaborer un plan de transfert a été mis en place dès l'an 1. Suivant la démarche de recherche-action, les objets ainsi que les populations à qui transférer ont été définis en cours de route.

Cette démarche a permis d'accroître le rayonnement du projet d'abord auprès du personnel de l'équipe-école non impliqué dans le projet, mais aussi auprès de personnes conseillères pédagogiques de trois centres de services scolaire. Bien que les effets de tous les moyens du plan de transfert n'aient pas été documentés, un sondage d'appréciation (n = 14) et un entretien de groupe (n = 7) ont été utilisés auprès de l'équipe-école. Les réponses aux sondages indiquent que leur participation à la journée « Invite ton collègue ! » a permis d'acquérir de nouvelles connaissances et de développer un plus grand intérêt au regard des contenus. Les participantes déclarent, dans l'entretien de groupe, que le temps dédié aux échanges et à la réflexion lors de cette journée a permis l'appropriation des contenus et la modification de certaines pratiques (p. ex. mise en action des élèves plus rapide et fréquente, prise en compte des connaissances antérieures auxquelles venir lier les nouvelles). À contrario, lors du partage d'informations dans les assemblées générales, elles se sentaient moins concernées et impliquées.

Principales pistes d'action

Suivant les résultats de cette recherche, proposer des occasions de développement professionnel permettant d'accéder à une meilleure compréhension partagée du processus d'apprentissage pourrait bien soutenir le travail de l'ensemble du personnel de l'éducation préscolaire au secondaire et favoriser l'engagement des élèves ainsi que la durabilité de leurs apprentissages. Les différentes pistes d'action soutenues par les résultats se déclinent en cinq grandes catégories. Pour chaque catégorie, un exemple de piste est proposé et développé ici.

1) *Actions qui découlent des contenus de formation ayant fait l'objet d'une large mobilisation dans la pratique.* Utiliser la répétition de trois différentes manières afin d'accroître la mémorisation : a) répéter entre 6 et 8 fois l'apprentissage visé en utilisant les mêmes mots plutôt que des synonymes (p. ex. mesurer le périmètre consiste à faire la somme de tous les côtés d'une figure); b) la répétition de phrases clés qui suscitent l'attention ou qui rythment des activités d'enseignement ou de formation (p. ex. « en conclusion, chaque fois que vous voudrez... [mesurer le périmètre], n'oubliez pas... [qu'il faut faire la somme de tous les côtés de la figure]; c) la répétition de mêmes méthodes pédagogiques pour un même type de contenu afin que l'attention des personnes apprenantes soient dirigée vers le savoir visé et non pas vers les attentes de la nouvelle méthode.

2) *Actions qui soutiennent le passage des apprentissages professionnels vers la pratique en contexte.* Choisir un petit nombre de modalités de formation qui seront utilisées à répétition et qui permettront aux personnes accompagnées : a) de faire

de nouveaux apprentissages professionnels (p. ex. : enseignement direct, enseignement inductif), b) de réfléchir tantôt individuellement (p. ex. : cahier réflexif), tantôt en sous-groupe (p. ex. : échanges en dyades, discussions de table, schématisation) et c) d'accéder à des modèles (p. ex. : modelage direct et indirect, vidéo de pratiques).

3) *Actions qui permettent de saisir la pratique sous des angles complémentaires à ceux existants.* Porter attention à l'espace dialogique lors des moments d'enseignement ou de formation permet à la fois d'apprécier la place occupée par les différents acteurs, les dynamiques qui s'installent, mais aussi d'accéder à la nature des interventions. Suivant les résultats de cette recherche, il semble se dessiner des patrons de répartition. Un premier quant au partage du temps de parole montre qu'environ la moitié du temps est occupé par l'enseignante qui s'adresse à toute la classe et plus du tiers est utilisé par l'ensemble des élèves en sous-groupes. Un second concerne la nature des interventions de l'enseignante lorsqu'elle s'adresse à toute la classe et montre que l'enseignement occupe beaucoup plus d'espace (85 %) que la gestion des comportements (12 %).

4) *Actions qui favorisent le rapprochement des milieux pratique et scientifique.* Réunir, dès les balbutiements du projet de recherche, des personnes des milieux pratique et scientifique pour constituer un comité paritaire de recherche qui a le mandat de piloter l'ensemble du projet, de l'écriture de la demande de financement jusqu'au déploiement du plan de communication en passant par les collectes ainsi que les analyses des données. Pour permettre à ce comité d'arrimer ses idées, de développer une vision commune et de réellement vivre une horizontalité, des moments de rencontre fréquents (bimensuels dans le cadre du présent projet) s'avèrent essentiels à prévoir tout comme des espaces de travail collaboratif accessibles à tous. En misant sur cette parité, il est possible non seulement d'accroître la crédibilité de part et d'autre, mais aussi de développer une expertise partagée et de faciliter la réalisation du projet.

5) *Actions qui accroissent le rayonnement.* Inclure un objectif spécifique lié au transfert et mettre sur pied un comité de transfert propulsent d'emblée les conversations sur cet enjeu qui demeure une préoccupation tout au long de la réalisation pour l'ensemble des personnes investies. Si le dispositif cocréé dans le cadre de cette recherche a ensuite été déployé dans 17 écoles puis auprès des CP de trois CSS et fait dorénavant l'objet de discussions avec des gestionnaires de services des ressources éducatives, c'est parce qu'un plan de transfert a commencé à être élaboré dès le tout début pour réfléchir, structurer et baliser le déploiement.