

**Les perceptions des pratiques pédagogiques des  
jeunes enseignants wallons de l'enseignement  
secondaire inférieur ont-elles évolué en fonction de  
leurs premières années d'expérience et quelles en  
sont les causes ?**

Mémoire présenté par Marie LESIW

en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation à finalité  
Enseignement.

*Promotrice* : Virginie DUPONT

*Lecteurs* : Margault SACRE et Grégory VOZ

Année académique 2021-2022



## ***Remerciements***

Je tiens à profiter de ce moment pour remercier plusieurs personnes sans qui l'achèvement de ce mémoire n'aurait pas pu avoir lieu.

Tout d'abord, ma promotrice, Virginie Dupont, qui m'a permis d'approfondir cette recherche et d'alimenter ma réflexion à l'aide de ses relectures constructives, ses multiples conseils et sa disponibilité en tout temps.

De plus, je tiens également à remercier Margault Sacre et Grégory Voz pour l'intérêt qu'ils ont témoigné à ce mémoire en acceptant d'être lecteurs(trices).

Ensuite, mes remerciements vont à l'ensemble des participants ayant accepté de contribuer à ce mémoire.

Je tiens également à remercier ma collègue pour sa relecture méticuleuse et le temps qu'elle y a consacré.

Enfin, je tiens à remercier grandement :

... ma famille et mes amis pour le soutien inconditionnel ainsi que les multiples encouragements qu'ils m'ont apportés ;

... mes collègues qui m'ont comprise, encouragée moralement et soutenue en me permettant de conjuguer plus aisément cette première année d'enseignement avec cette dernière année d'étude

... mes amis du master pour leurs multiples conseils, leur soutien moral ainsi que les aides qu'ils ont pu m'apporter dans ce mémoire ainsi que tout au long de ces trois années d'études.

## ***Table des matières***

1	Introduction.....	1
2	Revue de la littérature .....	3
2.1	L’insertion professionnelle dans l’enseignement .....	4
2.1.1	Les difficultés rencontrées .....	4
2.1.2	L’abandon des jeunes enseignants .....	5
2.1.3	La formation initiale.....	7
2.1.4	L’identité professionnelle.....	8
2.1.5	Le soutien apporté aux jeunes enseignants .....	9
2.2	Les pratiques des enseignants.....	12
2.2.1	Les approches actives et la pédagogie explicite doivent-elles être opposées ?.....	13
2.2.2	(Socio-)constructivisme vs enseignement explicite .....	16
2.2.3	L’efficacité des pratiques pédagogiques .....	18
2.2.4	Les technologies de l’information et de la communication .....	21
2.2.5	La motivation des élèves .....	23
2.3	Les croyances épistémologiques des enseignants .....	26
2.4	Les perceptions des enseignants .....	27
2.4.1	Perceptions des pratiques pédagogiques .....	28
2.4.2	Perceptions des Technologies de l’Information et de la Communication.....	32
2.5	Lien entre les croyances épistémologiques, les perceptions et les pratiques enseignantes.....	34
3	Méthodologie .....	35
3.1	Objectifs et question de recherche .....	35
3.2	Hypothèses.....	36
3.3	Instrument de mesure.....	37
3.3.1	Construction des questionnaires.....	37
3.3.2	Passation des questionnaires .....	42
3.4	Population et échantillon .....	43
3.5	Traitements statistiques .....	45
4	Résultats .....	46
4.1	Validation des échelles et sous-échelles .....	46
4.1.1	Perceptions de l’enseignement explicite .....	47
4.1.2	Perceptions du (socio-)constructivisme .....	49
4.1.3	Perceptions des technologies de l’information et de la communication .....	52
4.1.4	Perceptions du climat de classe .....	53

4.2	Moyennes des échelles et sous-échelles .....	54
4.2.1	Perceptions de l'enseignement explicite .....	55
4.2.2	Perceptions du (socio-)constructivisme .....	58
4.2.3	Perceptions des technologies de l'information et de la communication .....	61
4.2.4	Perceptions du climat de classe .....	63
4.3	Analyse de variance ANOVA .....	64
4.4	Raisons expliquant un potentiel changement de perceptions .....	69
5	Discussion .....	70
6	Conclusion .....	79
7	Bibliographie.....	81

**Annexes** .....

*Annexe 1 : Questionnaires aux temps 1 et 2* .....

*Annexe 2 : Tableau comparatif des propos émis lors des laboratoires cognitifs pour les items posant des difficultés* .....

*Annexe n° 3 : Données contextuelles* .....

*Annexe n°4 : Analyses factorielles exploratoires de chaque échelle* .....

*Annexe n° 5 : Coefficients d'alpha de Cronbach des sous-échelles* .....

*Annexe n°6 : Sous-dimensions de l'échelle « Enseignement explicite »* .....

*Annexe n° 7 : Sous-dimensions de l'échelle « (Socio-) constructivisme »* .....

*Annexe n° 8 : Sous-dimensions de l'échelle « TIC »* .....

*Annexe n° 9 : Sous-dimensions de l'échelle « Climat de classe »* .....

*Annexe n° 10 : Fréquence des réponses aux deux questionnaires* .....

**Table des figures** .....

**Table des tableaux** .....

## ***1 Introduction***

Les pratiques pédagogiques des enseignants ont fait l'objet de multiples recherches en Sciences de l'éducation. Au fil de la littérature, nous pouvons mettre en exergue divers objectifs visés. Certains ont pour but de démontrer que les pratiques pédagogiques des enseignants ont un effet sur les apprentissages et sur les résultats des élèves, en Belgique francophone, mais également au niveau international (Vause et al., 2010, cités par Vause, 2011 ; Seidel & Shavelson et al., 2007, cités par Vause, 2011). D'autres ajoutent, quant à eux, plus précisément la dimension « efficacité des pratiques ». Ils s'intéressent donc à cette dernière afin d'en connaître les effets possibles sur les apprentissages des apprenants et visent à déterminer les caractéristiques d'un enseignant efficace. Ces études s'inscrivent donc dans le cadre de l'« Educational Effectiveness Research » (Vause, 2011, p. 14). L'objectif poursuivi par l'enquête Teaching And Learning International Survey (TALIS), quant à lui, est de se centrer davantage sur les perceptions des enseignants concernant leurs modes d'enseignement (Quittre et al., 2018b). L'intérêt porté aux pratiques pédagogiques n'est donc pas à sous-estimer étant donné sa place marquante dans la littérature scientifique. En outre, les recherches se sont également attelées à différencier les pratiques « déclarées » par les enseignants, des pratiques qui sont « constatées » et effectives sur le terrain. Comme le soulignent Clanet et Talbot (2012), les premières correspondent à ce que déclarent mettre en place ou non ces professionnels, et ce, tant dans le passé que dans l'avenir. Les deuxièmes, quant à elles, coïncident avec les pratiques réellement mises en œuvre au sein des classes.

Les perceptions des enseignants du premier degré de l'enseignement secondaire inférieur concernant leur métier ont particulièrement été travaillées dans le cadre de l'enquête TALIS, au cours de laquelle une grande liberté d'expression a été accordée à ces derniers ainsi qu'aux chefs de chaque établissement présents dans l'échantillon de départ. L'enquête internationale réalisée en 2018 regroupe 48 pays adhérents ou non à l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). L'intérêt pour les perceptions de ces acteurs de l'éducation est donc étudié au niveau international, ce qui démontre l'importance de la prise en compte de ces dernières dans le cheminement professionnel des enseignants. Cette étude s'est, par ailleurs, intéressée aux pratiques pédagogiques des enseignants, ayant une place essentielle comme prédicteurs des apprentissages réalisés par les élèves en classe (Quittre et al., 2018b). Les résultats de TALIS 2018 font état d'une préférence pour un enseignement structuré

et clair mis en œuvre chez les enseignants des différents pays concernés<sup>1</sup>. De plus, une gestion de classe claire et structurée correspond également à une des préoccupations de ces enseignants, même si cette dernière est plus prononcée en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). Enfin, l'attention portée à l'activation cognitive des élèves et à l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) varie selon les pays. En effet, leur prise en compte est nettement moins prononcée en FW-B comparativement aux autres pays concernés par cette analyse (Quittre et al., 2018b).

De plus, comme Blin le souligne (1997, cité par Vause, 2011), l'intérêt de ces conceptions pédagogiques est qu'elles permettent de révéler des implicites qui vont aiguiller nos pratiques. Deux types de relations peuvent alors être considérés (Vause, 2011) : soit les pratiques pédagogiques sont influencées et définies par les croyances et connaissances des enseignants, soit les enseignants construisent leurs connaissances et croyances dans le but de rendre légitimes les pratiques qu'ils adoptent en classe. Clark et Peterson (1986, cités par Vause, 2011) précisent, quant à eux, que ces deux processus (pratiques et connaissances ou croyances des enseignants) sont circulaires, c'est-à-dire que l'un des deux peut influencer l'autre et inversement. Ce lien entre ces deux processus serait donc pertinent à investiguer.

L'objectif de ce travail est de s'intéresser plus précisément aux perceptions des pratiques pédagogiques des jeunes enseignants wallons ainsi qu'à la construction de celles-ci. En effet, la question de la malléabilité et donc de l'évolution des croyances des enseignants a engendré des avis mitigés. Cependant, comme le précisent Crahay et ses collaborateurs (2010), ce questionnement est important dans l'optique de leur formation initiale, mais également continue. Il est alors intéressant de considérer et d'investiguer le processus d'apprentissage de ces jeunes enseignants. Ces réflexions nous ont donc conduite à poser la question de recherche suivante : « Les perceptions des pratiques pédagogiques des jeunes enseignants wallons de l'enseignement secondaire inférieur ont-elles évolué en fonction de leurs premières années d'expérience et quelles en sont les causes ? ». Afin de pouvoir y répondre, deux questionnaires sont réalisés. Les thèmes abordés permettent d'avoir une vision plus détaillée des conceptions des enseignants et ainsi d'investiguer les dimensions suivantes : les pratiques pédagogiques centrées sur l'enseignant ou sur les élèves ainsi que celles en lien avec la gestion de classe, les pratiques liées à l'usage des technologies de l'information et de la communication, mais aussi celles associées à la motivation des élèves. Deux courants pédagogiques sont, quant à eux,

---

<sup>1</sup> Les pays concernés par les résultats explicités sont la France, les Pays-Bas, l'Autriche, la Finlande, l'Angleterre et deux communautés de Belgique : la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Communauté flamande.

davantage mis en exergue par les recherches et oppositions dont ils ont fait et font encore l'objet au sein des Sciences de l'éducation : le (socio-)constructivisme et l'enseignement explicite. En effet, ces thèmes nous permettent ainsi d'approfondir les perceptions des enseignants sur l'efficacité de ces différentes pratiques tant sur les apprentissages des élèves que sur leur motivation.

Ce travail se décline en plusieurs parties. La première consiste en une revue de la littérature ayant pour but de faire état des recherches en Sciences de l'éducation qui permettent d'éclaircir les sujets directement ou indirectement liés à notre problématique de départ. Ensuite, nous détaillons les hypothèses poursuivies et la mise en œuvre des deux questionnaires créés pour déterminer les perceptions des jeunes enseignants wallons concernant leurs pratiques pédagogiques. Nous explicitons également les résultats obtenus suite aux analyses statistiques réalisées. Enfin, une discussion et conclusion sont réalisées dans le but de revenir sur les hypothèses de départ tout en les mettant en lien avec les résultats obtenus et le cadrage théorique.

## ***2 Revue de la littérature***

La question de l'évolution des perceptions des jeunes enseignants ne peut se traiter sans envisager la problématique de l'insertion professionnelle. En effet, lors de leur insertion, chaque jeune enseignant peut rencontrer des difficultés pouvant mener, dans des cas extrêmes, à l'abandon pur et simple de cette profession. Les connaissances et compétences acquises lors de la formation initiale ne leur ont pas toujours permis de dépasser la complexité de l'entrée dans ce métier. De plus, l'écart perçu par ces jeunes, entre la période d'apprentissage et celle de la prise en fonction, est souvent considéré comme complexe et nécessite un réel changement identitaire. Le soutien à apporter aux jeunes enseignants est donc à questionner de manière approfondie et judicieuse, dans le but de favoriser une insertion professionnelle plus aisée et positive. La problématique de l'insertion professionnelle sera développée plus précisément dans la première partie de cette revue de la littérature. Le point central de ce mémoire étant les perceptions des pratiques pédagogiques, nous aborderons les deux courants pédagogiques couvrant la plupart des pratiques pédagogiques et abondamment développés dans la littérature : le (socio-)constructivisme et l'enseignement explicite. Leur définition permet, tout d'abord, de comprendre davantage les résultats obtenus quant à leur efficacité. De plus, leur opposition régulière dans les recherches en Sciences de l'éducation nécessite une investigation approfondie afin de poser des choix réfléchis et pertinents. Un point particulier est également accordé aux



technologies de l'information et de la communication étant donné leur importance grandissante dans les nouvelles pratiques de classe. La motivation des élèves est, quant à elle, investiguée dans le but de déterminer les possibles influences des pratiques pédagogiques des enseignants sur cette dernière. Les croyances épistémologiques sont, ensuite, brièvement décrites afin de déterminer les liens possibles avec les pratiques des enseignants, mais également avec leurs perceptions. Enfin, ces dernières sont questionnées pour les insérer au sein des recherches réalisées dans ce domaine et, plus particulièrement, à la lumière des résultats obtenus par l'enquête TALIS.

## ***2.1 L'insertion professionnelle dans l'enseignement***

### *2.1.1 Les difficultés rencontrées*

L'insertion professionnelle des jeunes enseignants questionne les chercheurs depuis plusieurs années, et ce, dans divers pays. Malgré que l'intégration de certains travailleurs se déroule de manière agréable (Delahu, 2008), les difficultés rencontrées, en début de carrière, dans cette profession, sont importantes (Delahu, 2008 ; Duchesne & Kane, 2010 ; De Stercke et al., 2010a). Deux études, l'une qualitative et l'autre quantitative, réalisées respectivement au Canada (Duchesne & Kane, 2010) et en Belgique (De Stercke et al., 2010a) ont déterminé chacune trois catégories de difficultés relatives à l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. Bien que la catégorisation des types de difficultés diffère légèrement, les dimensions sont relativement similaires. Trois types de difficultés peuvent donc être mis en évidence (Duchesne & Kane, 2010 ; De Stercke et al., 2010a) et ils sont soutenus par les apports de Delahu (2008).

La première difficulté correspond aux aspects pédagogiques et didactiques. Elle concerne, tout d'abord, l'évaluation des apprentissages. Cette difficulté semble résulter d'un manque de préparation au préalable. Ensuite, la gestion des élèves ainsi que de leurs attitudes constituent un réel défi à relever pour les enseignants et, en particulier, lors de leur première expérience. Ils peuvent se sentir démunis face à des cas de violence et rencontrer des obstacles vis-à-vis des comportements des élèves (Duchesne & Kane, 2010). Un autre élément constituant une difficulté est la planification : les jeunes professionnels mettent en exergue les difficultés de visualisation du programme scolaire sur le long terme, la quantité de cours ou d'étudiants, le manque de connaissance de la matière à enseigner ou encore la préparation à réaliser en amont (Duchesne & Kane, 2010). En effet, les conditions d'entrée dans l'enseignement ne sont pas toujours aisées pour tous au vu des préparations importantes à

réaliser, des divers niveaux scolaires dont ils ont la charge et du temps dont ils disposent pour la préparation. Comme l'énoncent Tardif, Raymond, Mukamurera et Lessard (2001, cités par Raymond, 2001, p. 23), « l'identification du savoir d'expérience en début de carrière » n'est donc pas chose simple.

La deuxième catégorie de difficultés aborde les aspects administratifs, organisationnels et matériels comme les ressources, la gestion des documents, les obligations d'ordre organisationnel et les déplacements professionnels. De Stercke et ses collaborateurs (2010a) ont, par ailleurs, constaté que cette deuxième catégorie semble être la plus prégnante chez les enseignants lorsque l'on observe le degré de complexité exprimé par ceux-ci sur chaque type de difficultés pris séparément. Cependant, lorsque l'on analyse les résultats globaux de chacune des trois catégories de difficultés, les enseignants rapportent un degré de complexité plus élevé en ce qui concerne les aspects pédagogiques et didactiques. Néanmoins, ces résultats sont à relativiser, car les écarts observés sont faibles (De Stercke et al., 2010a).

Enfin, la dernière catégorie implique le relationnel, c'est-à-dire le soutien des collègues ainsi que les relations avec les parents, la direction et le personnel de l'établissement.

Ces difficultés ne sont donc pas à prendre à la légère, car elles peuvent mener vers une voie non voulue lors du début dans cette profession d'enseignant : l'abandon.

### *2.1.2 L'abandon des jeunes enseignants*

L'abandon de la profession enseignante peut recouvrir plusieurs significations. Une définition claire et précise semble donc nécessaire afin de comprendre en profondeur les résultats de recherche. Selon De Stercke (2014, p. 31), nous pouvons qualifier cette problématique comme étant « un décrochage effectif de la profession, intervenant dans le cas de ce public, au cours de leurs premières années de carrière ». Il précise qu'il ne s'agit donc pas de professionnels ayant démissionné de leur poste actuel pour en accepter un dans un autre établissement, de professeurs en situation d'abandon psychologique et moral ou encore de professeurs ayant la simple intention de quitter l'enseignement. Les jeunes enseignants sont donc en abandon lorsqu'ils n'exercent plus leur profession.

Le taux d'abandon de la profession en Fédération Wallonie-Bruxelles est relativement important. Selon De Stercke et ses collaborateurs (2010b), ce dernier s'élève à 33,73 % en ce qui concerne les enseignants agrégés de l'enseignement secondaire inférieur issus des groupes de diplômés sortis entre 2006 et 2009. La recherche de Delvaux et ses collègues (2013) évalue,

quant à elle, le taux global d'abandon, après cinq ans, en FW-B, des enseignants novices, quel que soit leur diplôme, à 35,6%. De plus, les constats émis ont pu mettre en exergue l'évolution légère de ce taux de sortie au fil des années. En effet, 19,1% des enseignants abandonnent lors de la première année, 25,9% après deux années scolaires, 29,5% après trois années et 32,5% de ces professionnels sortent de l'enseignement après quatre années. En outre, le taux d'abandon après cinq ans est plus précisément de 16,7% pour les enseignants étant titulaires d'un diplôme de régendat en enseignement secondaire inférieur (Delvaux et al., 2013). Ces résultats ne sont donc pas insignifiants. Premièrement, ils impactent la gestion et le fonctionnement du système éducatif (De Stercke et al., 2010a). En effet, face aux pénuries d'enseignants, les directions doivent engager des personnes ne disposant pas nécessairement du titre requis pour la matière qu'elles dispensent dans l'enseignement (Lothaire et al. 2012). Deuxièmement, ce décrochage peut également entraîner un impact sur la qualité de l'enseignement et des coûts financiers non négligeables (Karsenti & Collin, 2009, cités par Nappert, 2018). Ndoreraho et Martineau (2006, cités par Nappert, 2018) ajoutent, quant à eux, que ces abandons engendrent même un gaspillage des fonds déboursés pour la formation initiale de ces enseignants décrocheurs.

Afin de mieux comprendre cette problématique, Makamurera et Bouthiette (2008, cités par De Stercke et al., 2010a) ont mis en avant, par ordre d'importance, quatre causes principales de la sortie des jeunes enseignants. Tout d'abord, ils ont pu constater la lourdeur et les difficultés des tâches demandées. Ensuite, ils ont mis en évidence des difficultés liées à la précarité et l'instabilité professionnelles lors de l'insertion. Enfin, les deux dernières causes présentées sont les écarts entre la représentation idéalisée de ce métier et la réalité du terrain ainsi que l'enseignement dispensé à des groupes d'élèves difficiles.

Rojo (2009) ajoute également la présence de trois catégories de facteurs stressants pouvant influencer l'abandon des jeunes enseignants. Tout d'abord, la dimension la plus importante concerne les facteurs organisationnels et structurels tels que la précarité et l'instabilité professionnelles, le programme, le matériel ainsi que la lourdeur du système éducatif. Ensuite, les relations interpersonnelles jouent également un rôle important. Il s'agit alors de la gestion de classe, du soutien des collègues et des relations avec les élèves et les parents. Enfin, la dernière catégorie pouvant influencer l'abandon est celle des facteurs personnels tels que le stress de la société moderne, la vie familiale et l'entourage proche. Par ailleurs, ce stress entraîne également des conséquences négatives physiques (maux, prise de poids, fatigue) et psychologiques (problème identitaire, épuisement émotionnel, irritabilité, impulsivité) pouvant être délétères chez ces enseignants. Plusieurs facteurs de stress influençant

l'abandon correspondent, par ailleurs, aux difficultés que les jeunes enseignants rencontrent lors de leur début de carrière, ce qui suppose un lien entre ces dernières et le choix d'abandonner cette profession.

### *2.1.3 La formation initiale*

La formation initiale correspond à la toute première étape du processus de développement professionnel des enseignants selon Villegas-Reimers (2003, citée par Duchesne & Kane, 2010). Les constats émis par diverses études font état d'un avis négatif concernant cette formation initiale. En effet, les enseignants de la FW-B font part d'un décalage entre cette dernière et la réalité du terrain (Delahu, 2008 ; Rojo, 2009 ; De Stercke et al., 2010b ; Lanéelle & Perez-Roux, 2014), ce qui entraîne des changements concernant la perception du métier qui semblait pourtant positive au préalable (Rojo, 2009). En effet, des différences sont repérées entre, d'une part, les compétences à mettre en œuvre dans leur métier et celles qu'ils ont apprises lors de leur formation pédagogique et disciplinaire et, d'autre part, entre le profil de ces enseignants et les exigences des formateurs. De plus, Delahu (2008) constate que les liens entre les écoles de la Communauté française et les Hautes écoles sont pauvres, excepté pour les stages. Cependant, malgré ce lien existant, la connaissance pratique apprise et exercée lors de ces moments de stages paraît insuffisante pour aborder tous les aspects de ce métier et la réalité qui l'accompagne (Lanéelle & Prez-Roux, 2014).

Les manquements de cette formation établis par ces enseignants ne sont pas sans importance, car ils correspondent de façon très prononcée aux difficultés qu'ils vont rencontrer, par la suite, lors de leur insertion professionnelle. De plus, ces lacunes peuvent mener à un sentiment d'incompétence pédagogique qui peut être ressenti tant dans des tâches en classe, lors de la gestion des groupes d'élèves par exemple, que dans d'autres se réalisant hors de l'établissement scolaire comme la gestion de la matière à enseigner (Martineau & Presseau, 2003).

La remise en question de la formation initiale ne doit donc pas être envisagée sans réflexion. Selon les néo-enseignants, différents contenus travaillés sont considérés comme utiles. Il s'agit pour 68% d'entre eux de la didactique disciplinaire ou encore de la pédagogie (59%) et de l'analyse des pratiques de stage (48%). Ils ne sont, par contre, que 18% et 10% à souligner l'utilité de la psychologie et de la sociologie de l'éducation (Perez-Roux & Lanéelle, 2015).

#### 2.1.4 *L'identité professionnelle*

La période d'entrée en fonction étant une période de survie, de bouleversements, ainsi qu'un choc avec la réalité du terrain, les jeunes enseignants doivent se remettre en question afin de construire une représentation juste et fonctionnelle de leur environnement professionnel. Il s'agit donc d'un « véritable processus de transformation identitaire » (Martineau & Corriveau, cités par Martineau & Presseau, 2003, p. 55) où l'individu est dans un conflit avec lui-même et les autres protagonistes (Deauvieu, 2006, cité par Lanéelle & Perez-Roux, 2014).

Ils vont, tout d'abord, devoir passer du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Or, comme le souligne Durand (2000, cité par Zimmerman et al., 2012), ce moment de transition est souvent ressenti comme un conflit d'identité, car ces jeunes ne sont plus des élèves mais ils ne se voient pas encore comme étant de vrais enseignants. Il s'agit donc d'un processus de développement qui va entraîner des changements importants de rôles chez ces derniers. Il est alors nécessaire de l'appréhender et d'en apprendre les différentes facettes (Perez-Roux & Lanéelle, 2015). En effet, un professeur n'est pas seulement un transmetteur de savoirs, il est également un constructeur, un soutien, un partenaire pour les élèves et les différents membres de l'établissement. Nous pouvons, par ailleurs, citer la métaphore du « caméléon professionnel » ou du « jongleur professionnel » utilisée par Tardif et Lessard (1999, cités par Zimmerman, 2012, p. 37) pour expliciter la capacité des enseignants à réguler leurs tensions par leurs changements de rôles. Cependant, cette transition peut également amener un sentiment d'inconfort (Zimmerman et al., 2012) ainsi qu'exacerber le sentiment d'incompétence et l'instabilité professionnelle qui résultent de la précarité pédagogique et professionnelle dont les jeunes enseignants sont victimes (Martineau & Presseau, 2007, cités par Zimmerman et al., 2012). De plus, ces jeunes professeurs sont confrontés petit à petit aux conditions difficiles de l'entrée dans l'enseignement. En effet, pour la plupart, ils changent régulièrement d'établissement, ce qui les oblige à s'adapter aux nouvelles situations rencontrées tout en se conformant aux exigences, d'une part, et en faisant preuve d'émancipation de l'autre (Lanéelle & Perez-Roux, 2014). Ils sont alors confrontés à des déséquilibres, de l'incertitude, de l'insécurité ainsi qu'au stress (Zimmerman, 2012). Les enseignants vivent donc une réelle transformation de leur image et de leur identité qui doit être acceptée tant par autrui que par eux (Lanéelle & Perez-Roux, 2014). Ensuite, ce changement de statut va également bousculer les connaissances, croyances, valeurs, représentations, certitudes et perceptions que ces professionnels ont développées au cours de leurs études (Raymond, 2001 ; Perez-Roux & Lanéelle, 2015). En fonction des situations rencontrées et plus particulièrement celles

considérées comme complexes ou insatisfaisantes, les enseignants vont acquérir sur le terrain de nouvelles compétences, savoirs, savoir-faire et savoir-être (Bourdoncle, 2000, cité par Lanéelle & Perez-Roux, 2014). En effet, il s'agit alors de prendre de la distance avec les représentations initiales et les logiques d'action plus anciennes pour construire, comme le soulignent Perez-Roux et Lanéelle (2015, p. 3) « de nouvelles orientations individuelles et collectives ».

En conclusion, les enseignants font face à une double acquisition (Bourdoncle, 2000, cité par Lanéelle & Perez-Roux, 2014). Tout d'abord, l'identité est construite « par un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par des phases de remise en question, générées par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation et d'identification » (Gohier et al., 2001, p. 9). Ensuite, suite à cette transition, les enseignants doivent faire face à l'acceptation et l'apprentissage de nouvelles connaissances à mettre en œuvre dans leurs pratiques pédagogiques (Gohier et al., 2001).

### *2.1.5 Le soutien apporté aux jeunes enseignants*

Pour remédier à l'abandon des jeunes enseignants, réduire les difficultés pouvant être rencontrées lors de l'insertion professionnelle et ainsi favoriser positivement cette entrée en fonction, des programmes d'accompagnement et d'encadrement ont vu le jour, et ce, dans plusieurs pays du monde. En effet, le début de carrière, complexe pour ces jeunes, nécessite un réel soutien de la part des employeurs et de toute la communauté éducative afin de réaliser un passage à la pratique plus aisé et réussi. Cette période charnière entre le statut d'étudiant et celui de professionnel a d'ailleurs été qualifiée de période de survie (Martineau & Presseau, 2003 ; Héту, 1999, cité par Delahu, 2008 ; Huberman et al., 1989) étant donné les changements importants réalisés dans la vie des concernés ainsi que les embûches rencontrées durant leurs débuts professionnels. Or, comme le souligne Raymond (2001, p. 23), « les débuts dans l'enseignement jettent les bases de la dynamique motivationnelle qui animera l'enseignant » au cours de sa carrière. Les professeurs se situant dans un contexte stimulant vont donc être davantage susceptibles d'augmenter leur engagement et leur investissement professionnel. De plus, le soutien qui leur est apporté durant leur insertion professionnelle peut les aider à valider leur choix de carrière et les maintenir dans la profession (Paniagua & Sánchez-Martí, 2018, cités par OCDE, 2019). Cet appui influence également positivement leurs pratiques pédagogiques en classe ainsi que la réussite des élèves en termes d'apprentissage (Ingersoll &

Strong, 2011, Glazerman et al., 2010, Helms-Lorenz et al., 2013, cités par OCDE, 2019). Au contraire, les professionnels vivant cette insertion difficilement peuvent être en proie aux hésitations, aux doutes, à l'insécurité ou aux angoisses (Delahu, 2008) et peuvent même décider d'abandonner (Huberman, 1989, cité par Raymond, 2001, Hétu, 1999, cité par Delahu, 2008).

Diverses recherches ont pu mettre en évidence les bienfaits de diverses approches ayant pour objectif de soutenir les enseignants durant leurs débuts de carrière.

En Ontario, un programme d'encadrement nommé le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant a été mis en œuvre. Il consiste en une journée d'orientation, au début de l'année scolaire, mais aussi en plusieurs journées de formation déterminées en fonction des besoins spécifiques des jeunes enseignants ainsi qu'en la mise en œuvre d'un mentorat dispensé par un collègue expérimenté (Duchesne & Kane, 2010). Plus de la moitié des participants se sont dit satisfaits et reconnaissants des efforts fournis. Au vu des résultats, les formations sont le dispositif connaissant le plus de réussite chez les enseignants étant donné le taux élevé de participation et de satisfaction. En effet, ce soutien leur a permis de répondre à leurs besoins en rendant explicites les enjeux de la profession ainsi qu'en les réconfortant et en leur démontrant qu'ils ne sont pas seuls face aux défis rencontrés dans cette profession.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, un dispositif pilote a également été créé (De Stercke et al., 2010a) dans un objectif de partage entre enseignants. Ainsi, trois rencontres ont été mises en place entre les enseignants débutants : deux dans les écoles-pilotes et une à l'Université de Mons. Cela a permis aux enseignants participants d'exprimer et de confronter leurs difficultés respectives ainsi que de s'outiller mutuellement pour les réduire. Malgré l'aspect qualitatif de cette étude et le faible taux de participants, 88,9% des professeurs se disent satisfaits de ce projet. De plus, ce soutien augmente leur conscientisation de leurs forces et faiblesses, apporte des solutions à leurs difficultés et leur donne envie de rester dans la profession enseignante.

D'autres accompagnements ont également prouvé leur efficacité. En Finlande, le tutorat a été mis en œuvre suite aux constats émis par les chercheurs et les responsables politiques, mais aussi à la suite des souhaits émis par les enseignants débutants d'être accompagnés et guidés dans leurs débuts (Harju, 2017). Au Nevada, l'accent a été mis davantage sur le mentorat, c'est-à-dire la collaboration entre nouveaux enseignants et mentors expérimentés. Les résultats ont pu montrer des enseignants débutants davantage confiants et satisfaits de cette expérience. Ils ont d'ailleurs déclaré leur volonté d'utiliser leurs nouvelles connaissances

prochainement dans leurs classes (Arroyo, 2020). En outre, cette pratique de soutien est efficace tant pour les jeunes enseignants que pour les plus expérimentés. En effet, cet encadrement permet pour les premiers de diminuer leur taux d'abandon, de perfectionner leurs pratiques mais également de favoriser positivement les apprentissages des élèves. Pour les seconds, leur rôle additionnel leur donne une satisfaction supplémentaire (Ingersoll & Strong, 2011, cités par Wiens, 2019).

En outre, les enseignants démontrent également la volonté de mettre en place un soutien à l'insertion professionnelle. En effet, 85% des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles exerçant depuis moins de six ans estiment qu'il est indispensable de proposer un programme de soutien à l'insertion professionnelle (De Stercke et al., 2010a). Ils mettent en exergue, entre autres, le désir de conseils pour la gestion de la discipline (Martineau & Presseau, 2003 ; De Stercke et al., 2010a), de stratégies pour augmenter la motivation des élèves (Martineau & Presseau, 2003), d'une formation concernant les évaluations (Martineau & Presseau, 2003 ; Duchesne & Kane, 2010) ainsi que la création d'un vade-mecum d'aide à l'insertion professionnelle, d'un mentorat par des pairs chevronnés et des rencontres entre les jeunes enseignants (De Stercke et al., 2010a).

La circulaire 5388 sur l'accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire (Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB], 2015) et, plus particulièrement, l'article 73 bis du décret Missions (Décret Missions, 1997) ont donc essayé de répondre à cette demande. La question à se poser est donc de déterminer si son rôle a été dûment rempli. Chaque chef d'établissement a donc le devoir, depuis 2016, de mettre en œuvre un entretien avec le chef d'établissement, une visite des locaux, la transmission des horaires, l'explicitation des documents relatifs à l'école, la présentation de l'ensemble de l'équipe éducative ainsi que la mise en relation avec un référent au sein de l'établissement.

Les résultats de TALIS 2018 permettent d'apporter un éclairage sur les perceptions et ressentis des enseignants concernant le soutien mis en œuvre par leur établissement (OCDE, 2019) suite à l'article 73 bis du décret Missions. En FW-B, les résultats font état d'un faible taux (48%) d'enseignants du premier degré de l'enseignement secondaire déclarant avoir bénéficié d'une activité d'accompagnement formelle ou informelle, lors de leur insertion professionnelle ou de leur arrivée dans leur établissement (Quittre et al., 2018a). Plus précisément, 60% des enseignants engagés après la mise en application du décret déclarent avoir joui d'un accompagnement (Quittre et al., 2018a). En comparaison, dans les pays et économies de l'OCDE, 62% (OCDE, 2019) déclarent n'avoir jamais profité d'une activité



d'initiation lors de leur première embauche. Ce taux diminue (58%) si on aborde l'établissement actuel de l'enseignant interrogé. De plus, le mentorat par des pairs chevronnés est très peu mis en place en FW-B étant donné que seulement 9% des enseignants, se situant au maximum dans leur cinquième année d'enseignement, déclarent en avoir bénéficié. Le soutien donné aux professionnels correspond le plus souvent aux premiers devoirs des chefs d'établissement précisés dans le décret Missions, c'est-à-dire une présentation de l'établissement et des réunions avec les directeurs ou enseignants chevronnés. Nous pouvons donc remarquer un certain écart entre les devoirs des chefs d'établissement ou du pouvoir organisateur concernant l'accueil des enseignants et les réels ressentis de ces derniers.

## ***2.2 Les pratiques des enseignants***

Les pratiques mises en œuvre par les enseignants, appelées « pratiques enseignantes » (Altet, 2003) recouvrent un large éventail d'actions. En effet, bien que certaines puissent être utilisées pédagogiquement en présence des élèves dans le but de favoriser les apprentissages de ces derniers, elles ne se limitent pas qu'à cette utilisation. Elles peuvent ainsi recouvrir des pratiques telles que celles mises en œuvre pour préparer ou présenter son cours selon différents canaux, organiser le matériel utilisé, gérer et maintenir l'ordre en classe, encadrer les travaux des élèves, mais aussi les évaluer, travailler en équipe pédagogique ou encore mettre œuvre et gérer les réunions de parents, etc. En outre, elles vont se construire selon les situations vécues par les protagonistes. Le rôle de l'enseignant sera alors de poser des choix judicieux et de prendre des décisions, nécessitant parfois des ajustements.

Cependant, dans le cadre de ce mémoire, nous nous centrons principalement sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Ainsi, Blin (1997, cité par Vause, 2011, p. 13) les définit comme étant : « des systèmes complexes d'action et de communication socialement investis et soumis simultanément à des enjeux socialement et historiquement déterminés et à l'incertitude propre aux interactions entre des individus participant aux activités d'un même contexte professionnel. » Cette définition reflète bien la vision de la réalité du monde de l'enseignement. Vause (2011) considère, quant à elle, ce changement chez ces professionnels comme un processus d'apprentissage spontané ou encouragé lors duquel chacun apprend constamment de nouvelles pratiques ou de nouveaux comportements à exercer en classe. Cette représentation suggère donc une évolution et un développement continu chez ces professeurs.

En outre, des recherches ont mis en évidence une distinction forte entre les pratiques constatées à travers des observations réalisées sur le terrain et celles déclarées par les enseignants (OCDE, 2017 ; Baillet & Gérard, 2021 ; Clanet & Talbot, 2012). Cependant, ces dernières doivent être investiguées en gardant en mémoire leur réalité. En effet, des différences de déclarations existent entre les pratiques déclarées par les enseignants et celles observées réellement par les élèves (OCDE, 2017). Peu de différences entre les déclarations des enseignants et celles des élèves ont pu être constatées en ce qui concerne les pratiques structurantes et les activités d'approfondissement. Toutefois, ces distinctions sont nettement plus marquées lorsqu'elles touchent aux déclarations relatives aux pratiques centrées sur l'élève. Les enseignants déclarent davantage mettre en application certaines pratiques en comparaison avec les observations des élèves sur le terrain. Les résultats ont d'ailleurs mis en évidence des pratiques telles que donner aux élèves des exercices différents et les faire travailler en petits groupes. Les hypothèses émises par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (2017) sont que soit les enseignants sont susceptibles de surdéclarer l'utilisation des pratiques structurantes, soit les élèves ne perçoivent pas correctement les pratiques moins traditionnelles et innovantes telles que celles centrées sur l'élève.

Enfin, les pratiques pédagogiques ont fortement évolué au fil des années. En effet, plusieurs courants pédagogiques traversant le monde de l'éducation ne considéraient pas les rôles des élèves et des enseignants de la même manière, ce qui a entraîné des divergences au niveau des pratiques pédagogiques mises en œuvre.

### *2.2.1 Les approches actives et la pédagogie explicite doivent-elles être opposées ?*

Deux approches pédagogiques sont régulièrement mentionnées dans les recherches en Sciences de l'éducation. Les chercheurs mettent en évidence, d'une part, les approches pédagogiques centrées sur l'enseignant, c'est-à-dire un enseignement direct, explicite où le professeur a comme rôle d'enseigner. De l'autre, ils développent des modèles centrés davantage sur les élèves, c'est-à-dire les pédagogies actives où l'enseignant possède le rôle de soutien à la construction des connaissances et compétences des élèves (Lafontaine & Demonty, 2020).

La vision de ces modèles n'est cependant pas explicitée de la même façon selon les auteurs. En effet, certains d'entre eux opposent ces deux approches et créent ainsi une vision dichotomique qui supprime leur diversité interne respective (Castonguay & Gauthier, 2013, cités par Lafontaine & Demonty, 2020 ; Kirschner et al., 2006, cités par Lafontaine & Demonty, 2020). Or, il n'existe pas une seule pédagogie ou méthode qui surpasse les autres et qui serait

donc bénéfique à n'importe quel élève (Lafontaine & Demonty, 2020). De plus, comme le soulignent Creemers, Kyriakides et Antoniou (2013, cités par Guilmois, 2019), mais également Grossman et McDonald (2008, cités par Guilmois, 2019), un enseignant est amené à faire des choix pédagogiques dans ses classes et donc dichotomiser ces deux approches pourrait s'avérer être contre-productif. En effet, l'objectif est alors de connaître un maximum de stratégies pédagogiques et les conditions d'efficacité de ces dernières afin de les mettre en place dans les classes de façon judicieuse et adaptée au public cible.

A l'opposé, la représentation explicitée par Bocquillon, Bissonnette et Gauthier (2019) est davantage tournée vers une vision des approches pédagogiques décrites sous la forme d'un continuum. L'enseignant n'est donc pas amené à choisir entre ces dernières, mais plutôt à ajuster son niveau de guidance des apprentissages des élèves en fonction de la situation.

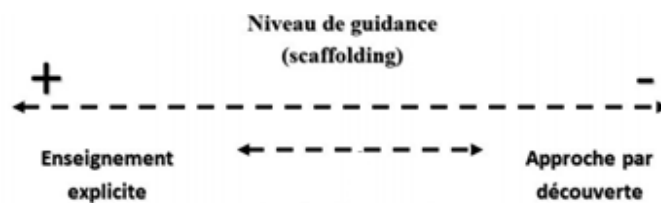


Figure 1 : Continuum de variation du niveau de guidance pédagogique (Bocquillon et al., 2019)

Quatre éléments influençant le niveau de guidance des élèves sont présentés par ces auteurs. Il sera influencé par le niveau de compétences faible ou élevé des élèves présents dans la classe, par le degré de nouveauté et de complexité de la tâche proposée, par le temps disponible pour réaliser l'activité demandée ainsi que par la présence d'idées secondaires ou maitresses du curriculum. Ces dernières sont définies comme : « renvoyant aux éléments centraux, aux principes, aux concepts clés, aux stratégies heuristiques autour desquels l'enseignement de plusieurs autres contenus ou habiletés d'apprentissage peut être rattaché et organisé » (Gauthier et al., 2013, cités par Bocquillon et al., 2019, p. 27). Pour ces chercheurs, l'enseignement explicite serait donc utilisé lorsque les élèves ont une compétence faible voire des difficultés pour plusieurs d'entre eux, que le temps nécessaire pour réaliser l'activité est limité et que la tâche demandée est nouvelle ou complexe. De plus, l'apprentissage des connaissances clés étant fortement important pour le développement scolaire des élèves, Bocquillon et ses collaborateurs suggèrent qu'il est donc plus judicieux de mettre en œuvre l'enseignement explicite.

Enfin, Klieme et ses collaborateurs (2001, cités par Lafontaine & Demonty, 2020) ont mis en évidence une troisième vision des approches pédagogiques à travers les modèles intégrateurs. Ces derniers, plutôt que d'opposer les approches, combinent les différents apports de chacune. Le modèle tridimensionnel ainsi créé est construit sur base de la combinaison des recherches abordant les théories de la motivation, le courant processus-produit ainsi que celui du constructivisme. Il tente donc d'articuler diverses variables liées à l'enseignant, à l'apprenant mais également à la situation (Atlet, 2003). Trois piliers constituent ce modèle : « une activation cognitive via des contenus stimulants, une gestion de classe claire et structurée et un climat de classe soutenant » (Klieme et al., 2009, p.140). L'activité cognitive a, par ailleurs, été démontrée comme étant un prérequis à la compréhension des concepts (Hiebert & Grouws, 2007, cités par Klieme et al., 2009). Elle permet également de favoriser les progrès en mathématiques (Lafontaine & Demonty, 2020). De plus, Hiebert et Grouws (2007, cités par Klieme et al., 2009) postulent que l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage ne dépend pas uniquement de la demande cognitive, mais également d'un climat de classe propice pouvant être observé suite à des feedbacks positifs et constructifs de la part d'un enseignant soutenant, à une approche positive de l'erreur des élèves, à un support individuel ainsi qu'à un comportement bienveillant de l'enseignant. Ce climat permet, par ailleurs, de soutenir la motivation des élèves dans leur travail (Lafontaine & Demonty, 2020). Enfin, la gestion de la classe nécessite de la part de l'enseignant une attention constante et la mise en œuvre d'une clarté et d'une structure vis-à-vis des contenus et des normes sociales (Kounin, 1970, cité par Klieme et al., 2009). Les auteurs présupposent d'ailleurs que cette gestion est une condition pour développer l'engagement des élèves ainsi que pour obtenir un impact positif sur l'accomplissement cognitif et la compréhension des concepts.

Cette vision de passage entre ces deux courants pédagogiques peut, par ailleurs, être mise en lien avec le continuum de variation du niveau de guidance pédagogique de Bocquillon et ses collaborateurs (2019). En effet, ces deux visions poursuivent comme objectif de ne pas opposer ces courants pédagogiques. Elles privilégient ainsi une vision plus globale de ce système. De plus, toutes deux soulignent l'importance de prendre en compte et d'articuler les variables élèves, enseignants ainsi que celles en lien avec la situation dans le but de poser un choix réfléchi quant aux pratiques pédagogiques à mettre en application. Le continuum de Bocquillon, Bissonnette et Gauthier (2019) ajoute, quant à lui, l'idée de quatre éléments pouvant influencer le niveau de guidance que l'enseignant va développer en classe ; tandis que les modèles intégrateurs tentent d'articuler ces diverses variables et visent à combiner les

apports de diverses approches. Enfin, la vision des pratiques pédagogiques développées par les modèles intégrateurs permet de créer un passage, un chemin entre la pensée du courant (socio-) constructiviste et les instructions explicites (Tobias & Duffy, 2009, cités par Klieme et al., 2009). Ce chemin est également représenté dans le modèle de Bocquillon, Bissonnette et Gauthier sous forme de continuum.

### 2.2.2 *(Socio-)constructivisme vs enseignement explicite*

Les courants pédagogiques du (socio-)constructivisme ainsi que de l'enseignement explicite ont une place centrale dans la perspective de continuum de variation du niveau de guidance pédagogique de Bocquillon et ses collaborateurs (2019) ainsi que dans le modèle tridimensionnel de Klieme (2009). Il est donc nécessaire de les définir précisément afin que ces pratiques pédagogiques soient les plus explicites et claires possible.

L'enseignement explicite consiste en une démarche systématique, structurée et explicite où la compréhension des élèves est au centre. Sa mise en œuvre peut se résumer en trois étapes (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, cités par Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2019 ; Fagnant, 2019 ; Gauthier, Bissonnette & Bocquillon, 2019, Guilmois, 2019). Premièrement, lors de la phase de préparation, l'enseignant précise les objectifs d'apprentissage, identifie les concepts clés et met en exergue les liens existants entre les points de matière enseignés. Selon les besoins, il peut également vérifier et enseigner aux élèves les connaissances préalables. Les contenus enseignés sont, quant à eux, organisés du plus simple au plus complexe. La phase d'intégration est la deuxième étape où l'enseignant capte l'attention des élèves et présente les objectifs poursuivis en ce qui concerne les savoirs, savoir-faire et savoir-être tout en justifiant leur intérêt. Lors de cette phase, il peut mettre en œuvre trois stratégies spécifiques. Le modelage est l'étape où l'enseignant va penser « à voix haute » et présenter le contenu d'apprentissage du simple au complexe, à l'aide d'exemples ou de contre-exemples. La pratique guidée, quant à elle, va amener les élèves à travailler en petits groupes et/ou avec l'adulte pour réaliser des exercices semblables à ceux rencontrés précédemment. Ils doivent atteindre un seuil élevé de réussite grâce au nombre suffisant d'exercices. L'enseignant, quant à lui, doit mettre en œuvre un questionnement régulier et des feedbacks fréquents. Enfin, la pratique autonome conduit l'élève à s'exercer seul et à réinvestir les connaissances apprises lors de la phase de préparation et d'intégration. Le but étant que l'élève pratique jusqu'au moment où il est capable de réaliser des transferts de ses connaissances. La dernière étape de cet enseignement explicite est la phase de consolidation. L'objectif est d'institutionnaliser les

apprentissages. Le rôle de l'enseignant est donc d'identifier et d'extraire les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes importantes, mais également de vérifier que les élèves sont capables de réaliser des transferts de leurs apprentissages. Cette procédure repose donc sur l'idée que l'enseignant contrôle les diverses étapes d'apprentissage des élèves en s'assurant constamment de leur compréhension (Guilmois, 2019).

Les pédagogies actives (Fagnant 2019 ; Guilmois, 2019 ; Baillet & Therriault, 2021, citées par Baillet & Gérard, 2021) sont, dans le cadre de ce mémoire, centrées sur le (socio-) constructivisme. Cette pratique repose sur l'idée que les élèves vont créer de manière autonome leurs connaissances, à l'aide d'un engagement actif. Ils sont donc au centre de leurs apprentissages. L'objectif est que les connaissances des élèves se réorganisent suite à des déséquilibres ou conflits cognitifs engendrés soit par des confrontations avec des problèmes ou situations, soit par des interactions réalisées avec des pairs. Ces déséquilibres se traduiront ainsi chez l'élève par une contradiction entre une représentation et une nouvelle situation qui lui résiste. Le but est alors de prévoir des moments d'échanges en petits groupes afin que s'installent une dynamique et une collaboration de résolution de problèmes, mais également une remise en question de leurs connaissances préalables. Le rôle de l'enseignant est de proposer des activités et exercices qui se situent au-delà du stade de développement de l'élève, mais que ce dernier pourrait réaliser s'il est en interaction avec d'autres. Le rôle de soutien et de facilitateur de l'enseignant est, dès lors, de guider leurs réponses, de favoriser le développement de leur pensée réflexive et critique ainsi que de leur donner des commentaires dans le but de leur permettre de réfléchir judicieusement à des exercices ou problèmes authentiques.

Toutefois, bien que les deux approches choisissent des chemins différents pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages, toutes deux s'accordent pour dire qu'il est nécessaire qu'un stimulus soit interprété par l'élève à partir de ses connaissances antérieures, car sinon cela n'engendrera aucune signification (Crahay, 1996, cité par Bocquillon et al., 2020).

### 2.2.3 *L'efficacité des pratiques pédagogiques*

Plusieurs recherches ont été menées afin de déterminer l'efficacité des pratiques pédagogiques et leur impact sur différentes variables comme les performances des élèves, leur motivation, le sentiment d'efficacité des enseignants, etc. En effet, ces dernières permettront ainsi de mesurer la qualité de l'enseignement transmis aux apprenants (OCDE, 2018, cité par OCDE 2019).

Au début des années 70, Flanders a émis l'hypothèse qu'un enseignement non directif serait plus efficace qu'une approche directe. Cependant, divers chercheurs ont pu démontrer qu'un enseignement explicite, direct, structuré, qui contrôle le niveau de difficulté des tâches, qui structure les contenus de la matière du simple au complexe, qui fait de la modélisation et de la pratique guidée serait davantage efficace qu'un enseignement moins directif, de type approche par découverte, davantage centré sur l'élève, avec une entrée dans les tâches par la complexité (Castonguay & Gauthier, 2013, cités par Lafontaine & Demonty, 2020). En effet, Hattie (2009, cité par Lafontaine & Demonty, 2020) a d'ailleurs présenté dans ses résultats une taille de l'effet supérieure pour l'enseignement direct par rapport à l'enseignement par découverte. En outre, le Projet Follow Through (Bissonnette et al., 2010) a démontré également l'efficacité de l'enseignement direct. En effet, cette approche permet de favoriser positivement les savoirs scolaires des élèves. Guilmois (2019) a, quant à elle, réalisé une comparaison des deux approches dans le but de déterminer les différences de performances chez les élèves. Elle a pu démontrer, qu'entre les deux temps de chaque évaluation réalisée, les progrès des élèves ayant reçu un enseignement explicite sont meilleurs en comparaison de ceux ayant suivi un enseignement socioconstructiviste.

De plus, Gauthier et ses collaborateurs (2019) ont également ajouté que l'efficacité de l'enseignement explicite est particulièrement visible pour les élèves éprouvant des difficultés. Toutefois, ces élèves ne sont pas les seuls à avoir besoin d'un enseignement structuré. En effet, les enfants ayant des habilités cognitives limitées ou provenant d'un milieu où le niveau socio-économique est bas profitent également davantage de ce type d'enseignement (Vause et al., 2008). Cependant, même si ses effets sont remarqués chez ces élèves, les enfants plus avancés bénéficient aussi de cette approche. Par ailleurs, l'enseignement explicite a également montré son efficacité à différents niveaux de l'éducation tant en primaire qu'en secondaire, et ce, dans plusieurs disciplines scolaires comme le français, les mathématiques, l'histoire, les sciences, etc. (Bocquillon et al., 2019). Des constats relativement similaires ont pu être observés à l'échelle internationale à l'aide des enquêtes Progress in International Reading Literacy Study

(PIRLS), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) et TALIS. En effet, ces recherches ont pu démontrer qu'un enseignement explicite est plus efficace dans les pays dont les résultats sont faibles ou moyens comparativement aux effets de l'enseignement centré sur l'apprenant qui sont plus élevés dans les pays dont les résultats sont moyens et élevés (Caro et al., 2016, cités par Guilmois, 2019).

Nous pourrions donc nous demander, comme les processus médiateurs le préconisent, quelles sont les causes d'une telle efficacité (Lafontaine & Demonty, 2020). Selon Gauthier et ses collaborateurs (2013, cités par Bocquillon et al., 2019, p. 26), cette approche permet « d'éviter de surcharger la mémoire de travail des élèves ». De plus, cette démarche permet de réduire au maximum l'implicite pouvant survenir au sein d'une leçon qui, lorsqu'il n'est pas évité, peut engendrer rapidement de la confusion chez les élèves et donc être négatif pour leurs apprentissages (Bocquillon et al., 2020).

En ce qui concerne les pratiques non directes de type (socio-) constructiviste, les preuves d'efficacité ne sont pas nombreuses actuellement (Lafontaine & Demonty, 2020). En effet, les effets de cette pratique sont mitigés. Bissonnette et ses collaborateurs (cités par Bocquillon et al., 2020) ont pu relever, à travers leur synthèse de plusieurs méta-analyses, que cette pratique n'atteint pas le seuil d'efficacité désiré. De plus, son utilisation face à un public d'élèves provenant de milieux défavorisés engendre un impact négatif sur la réussite scolaire de ces derniers (Gersten, Baker & Pugach, 2001, cités par Bissonnette et al., 2010). Par ailleurs, plusieurs critiques ont déjà été réalisées. Tout d'abord, cette approche sous-tend une nécessité d'entrer dans un contenu-matière à travers une tâche complexe. Comme le soulignent Bissonnette et Richard (2001), ce fonctionnement peut être considéré comme une erreur de généralisation de la manière dont les experts apprennent habituellement. Les élèves ne peuvent pas être considérés comme des experts dans les domaines scolaires et il est donc inopportun de penser qu'ils vont être capables de développer un haut niveau de compétences face à des problèmes, sans le soutien d'un adulte de référence. Tricot (2017, cité par Guilmois, 2019) ajoute également que les apprenants ne peuvent apprendre en autonomie que lorsqu'ils sont capables d'identifier correctement les connaissances dont ils auront besoin pour résoudre les problèmes. Plusieurs études ont d'ailleurs pu prouver que les élèves qui ont eu l'opportunité d'apprendre à partir de plusieurs exemples de problèmes résolus ont appris plus aisément et plus rapidement en comparaison de ceux qui doivent les résoudre de façon autonome (CESE, 2017). Ces résultats ont pu être confirmés lorsque les chercheurs demandent aux élèves de transférer leurs connaissances dans d'autres problèmes. La solution préconisée par Gauthier et



ses collaborateurs (cités par Bocquillon et al., 2020) est alors de mettre en œuvre le processus d'étayage-désétayage de l'enseignement explicite. Ces derniers soulignent d'ailleurs l'importance de guider les novices jusqu'à un certain niveau de maîtrise, ce qui permettrait de réduire la charge cognitive et ainsi d'être capables de transférer les informations emmagasinées. Cette guidance pourra ensuite être diminuée lorsque l'expertise de l'élève augmente dans le but de lui donner une autonomie dans ses apprentissages.

Au vu des multiples constats concernant l'efficacité de l'enseignement explicite et du (socio-) constructivisme, il est également intéressant d'investiguer leur présence ou non au sein des études des futurs enseignants. Vause (2011) souligne en particulier que la formation initiale diffuse grandement les pratiques de type socioconstructiviste auprès des futurs professeurs alors que les résultats des recherches ne sont pas en faveur de ce type d'approche. Ces constats prouvent donc qu'il existe une contradiction entre les pratiques pédagogiques prônées lors de la formation initiale des enseignants et les résultats concernant l'efficacité de ces approches (Carette, 2008). Or, comme le soulignent Opdenakker et Van Damme (2006, cités par Guilmois, 2019), beaucoup d'enseignants s'appuient sur leurs connaissances du terrain et des élèves, mais également sur des théories apprises lors de leur formation initiale pour déterminer les pratiques pédagogiques qu'ils pensent efficaces. Ils s'intéressent donc peu aux résultats des recherches obtenus concernant cette thématique, s'appuyant plutôt sur leurs croyances et connaissances apprises lors de leurs études. Les représentations des enseignants seront par ailleurs développées au point 2.4.

En conclusion, bien que l'efficacité de l'enseignement explicite ait été démontrée par plusieurs chercheurs, cette pratique n'est pas synonyme d'enseignement efficace et n'est donc pas la seule que les enseignants peuvent utiliser (Bocquillon et al., 2019). En effet, comme le précisent Lafontaine et Demonty (2020), les deux règles de la recherche sur l'enseignement efficace stipulent qu'une pratique pédagogique n'est pas forcément efficace si on l'utilise quotidiennement (non-linéarité des effets) et qu'elle peut également être valable avec certains élèves, mais pas spécifiquement avec tous (interactions aptitude-traitement).

Les enseignants efficaces seraient donc ceux qui restent conscients que leur manière d'enseigner n'influence pas les apprentissages des élèves d'origines et d'aptitudes différentes de la même façon. Ils doivent donc être aptes à poser des choix réfléchis et pertinents dans le but de différencier leurs pratiques pédagogiques sur base des composantes de diverses approches, et ce, en fonction des élèves présents au sein de leur classe hétérogène (Creemers & Kyriakides, 2006, cités par Vause et al., 2008). Ce fonctionnement permettra ainsi de favoriser

et de consolider les apprentissages des élèves (Guilmois, 2019). En outre, l'OCDE (2019) ajoute, quant à lui, à un niveau plus élevé, qu'un système éducatif sera efficace si les enseignants mettent en œuvre des pratiques pédagogiques qui impactent positivement les performances des élèves et accroissent leur potentiel, peu importe leur milieu socio-économique, leur première langue, mais aussi leur statut de migrant.

#### *2.2.4 Les technologies de l'information et de la communication*

Au 21<sup>ème</sup> siècle, nous sommes à l'heure des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC). L'être humain évolue avec son temps et entraîne avec lui de nouvelles pratiques pédagogiques qui mettent en avant l'utilisation d'internet, de logiciels, de smartphones, d'applications ludiques, de plateformes d'apprentissage, etc. Cependant, comme le souligne l'OCDE (1998, cité par Heer & Akkari, 2006), il ne suffit pas seulement de combiner les pratiques pédagogiques actuelles avec l'utilisation de l'outil informatique. En effet, il faut agir plus en profondeur et ainsi adapter l'enseignement aux diverses initiatives et technologies proposées.

En outre, de nouvelles mesures sont prises en 2017 par la Commission européenne dans le but de favoriser l'intégration des TIC dans l'enseignement (Denis, 2020). Leur croyance est qu'elles serviraient de soutien aux compétences des apprenants. Plusieurs priorités sont établies comme le développement d'une utilisation correcte des technologies digitales par les acteurs de l'éducation, celui des habilités numériques et des compétences digitales ainsi que l'amélioration du système éducationnel. Le gouvernement wallon, la Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi que la Communauté germanophone ont, quant à eux, mis en place différents plans afin de favoriser l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE). Entre 1999 et 2006, le projet Cyberécoles a été mis en œuvre et poursuivi jusqu'en 2013 par le plan Cyberclasse. Leur objectif était de développer les ressources matérielles à disposition des établissements ainsi que de mettre en place des connexions internet. Entre 2002 et 2018, la Fédération Wallonie-Bruxelles a initié le plan stratégique qui a pour but d'intégrer les TIC dans les pratiques pédagogiques, d'aider les élèves à s'approprier également ces technologies, de faciliter la gestion de l'établissement ainsi que de développer davantage le matériel mis à disposition. A partir de 2017, le projet Ecole numérique a été mis en place afin de développer des projets pédagogiques. Enfin, en 2019, le plan Stratégie numérique pour l'Education a commencé à être installé suite aux travaux réalisés dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence (Denis, 2020). Il s'axe sur la définition des contenus, des

ressources et des modalités d'équipement, sur l'accompagnement et la formation des enseignants, sur le partage et la communication ainsi que sur le développement de la gouvernance numérique.

Ces changements importants sur le plan professionnel nécessitent donc de former tant les enseignants que les élèves à ces technologies (Heer & Akkari, 2006). Le décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents exprime d'ailleurs la prise en compte de ces dernières au sein de la formation : « La maîtrise de connaissances disciplinaires et [...] les outils didactiques spécifiques à la discipline ou au champ disciplinaire. Ils sont notamment formés à utiliser de façon critique et à exploiter sur le plan pédagogique les médias et les technologies de l'information et de la communication. » (2000, p. 3). Le Ministère de l'Enseignement supérieur et du Fonds social européen a alors mis en place, entre 2000 et 2006, le projet Hautes Écoles et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (HETICE). Ce dernier avait pour objectif de construire un curriculum de formation continue tenant compte des TICE, de former des personnes-ressources, de créer et d'emmagasiner des ressources, d'aider les professeurs dans la mise en œuvre de projets innovants impliquant les TICE ainsi que de développer un réseau d'échanges (Fontaine & Denis, 2008). Ces changements ont alors permis de travailler sur trois difficultés repérées par les initiateurs de ce projet : l'absence de curriculum de formation chez les futurs enseignants en ce qui concerne la maîtrise et la réflexion vis-à-vis de ces technologies, la complexité à utiliser ces technologies pour enseigner et former ainsi que les difficultés liées à la gestion du partage des connaissances et savoir-faire (Fontaine & Denis, 2008).

Cette remise en question de l'enseignement n'est pas vaine. En effet, comme l'ont souligné Fontaine et Denis (2008), plusieurs plus-values sont à mettre en exergue concernant ces technologies de l'information et de la communication. En effet, l'apport de ces dernières touche au traitement automatique des données ainsi qu'à leur accès. Elles peuvent aider pour la recherche documentaire, la production d'un document, l'amélioration de la collaboration et de la communication, la gestion de l'enseignement et des apprentissages, l'expérimentation ainsi que la programmation.

Toutefois, l'utilisation de ces nouvelles technologies dépend de diverses instances sur lesquelles l'enseignant n'a pas toujours prise. En effet, selon une étude réalisée sur les données de TALIS 2013, la mise en œuvre des TIC en classe peut dépendre de la formation initiale reçue, de la collaboration établie entre ces professeurs, de leur perception de leur propre efficacité, de leurs convictions en ce qui concerne l'enseignement et la disponibilité ainsi que

la présence de logiciels pédagogiques ou d'infrastructures (Gil-Flores et al., 2017, cités par OCDE, 2019). En effet, Knoerr (2005) ajoute qu'un jeune enseignant sera plus enclin à intégrer les TIC à ses pratiques pédagogiques s'il maîtrise leur utilisation et s'il a déjà vécu, à travers diverses expériences positives, la mise en œuvre de ces outils dans le cadre de l'enseignement. A l'opposé, certains enseignants restent peu disposés à les utiliser dans leurs pratiques, car ils les considèrent comme chronophages et ne perçoivent pas leurs plus-values en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage.

### 2.2.5 La motivation des élèves

La motivation des élèves est étudiée en Sciences de l'éducation, depuis plusieurs années, à travers différentes recherches. Ces dernières ont principalement pour objectif de déterminer les facteurs influençant positivement et négativement la motivation des élèves dans leur éducation. Les pratiques pédagogiques sont diverses selon les enseignants qui les mettent en œuvre. Nous pourrions donc nous demander quel est l'impact de ces dernières sur la motivation des élèves dans leurs apprentissages. En effet, l'enseignant possède une place importante dans le processus d'apprentissage et influence la motivation des élèves de façons multiples (Vallerand & Reid, 1990, cités par Karsenti, 1998). Son rôle actif dans la construction du climat motivationnel et dans la qualité de la motivation des élèves n'est donc pas à négliger (Treasure & Roberts, 1995, cités par Sarrasin, 2006).

Selon Viau (2004, p. 2), la motivation d'un élève est définie comme étant « un phénomène dynamique qui est animé par l'interaction entre ses perceptions et des facteurs liés à son environnement scolaire, familial et sociétal. » Selon cet auteur, la dynamique motivationnelle des élèves se déroule selon un schéma défini qui met en exergue trois perceptions de ces derniers concernant l'activité pédagogique qui leur est proposée : la perception que l'élève possède de la valeur de cette activité, celle qu'il a de sa propre compétence à la réussir ainsi que la perception de sa capacité à contrôler le bon déroulement de ce travail.

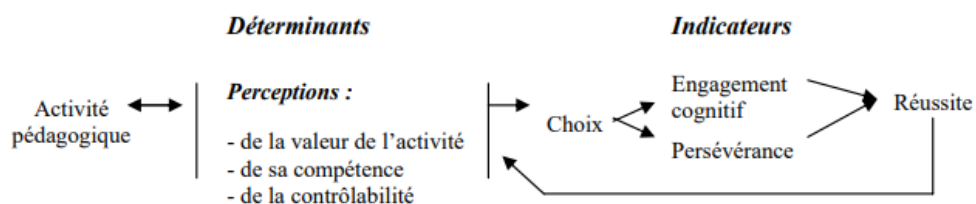


Figure 2 : Dynamique motivationnelle (Viau, 2004)

Une des théories importantes de la motivation est celle des objectifs d'accomplissement (Meece et al, 2006 ; Sarrazin et al., 2006). Elle identifie deux formes d'approche de la motivation : l'implication dans la tâche liée aux buts de maîtrise et l'implication de l'égo liée aux buts de performance. Les premiers correspondent à la mise en exergue du développement des capacités et des nouvelles compétences des écoliers. Ils sont associés à la mise en œuvre de tâches représentant un défi pour les élèves, à leur implication dans l'apprentissage ainsi qu'à l'utilisation de stratégies de travail efficaces (Ames & Archer, 1998, Nicholls et al., 1989, Nolen & Haladyna, 1990, cités par Sarrazin et al., 2006). Les enseignants vont ainsi les évaluer en fonction de leur maîtrise, investissement et progrès en termes d'apprentissage. Les seconds buts, quant à eux, consistent à démontrer sa supériorité par rapport aux autres. Il s'agit donc du phénomène de comparaison sociale et de compétition ayant pour résultat un sentiment d'accomplissement lorsque le dépassement des autres, mais aussi des normes de performance, est atteint. Les enseignants vont alors les solliciter lorsque les tâches proposées aux écoliers seront présentées comme des tests servant à situer les différentes catégories de réussite des élèves.

Plusieurs études ont pu mettre en évidence que le climat de maîtrise est corrélé de façon positive avec des variables motivationnelles, affectives, cognitives et comportementales (Sarrazin et al., 2006). Cependant, malgré les résultats inconsistants qui existent pour le climat de performance ainsi que les liens négatifs qui s'en dégagent, Sarrazin et ses collaborateurs (2006) explicitent que ce dernier n'est pas défavorable à la motivation des élèves s'il est associé simultanément au climat de maîtrise dont les effets positifs sont présents et démontrés. De plus, la motivation des élèves est également plus élevée dans les environnements qui correspondent à la définition de la compétence qu'ils se donnent, c'est-à-dire s'il y a une correspondance entre leur volonté d'être tournés davantage vers la tâche ou vers le développement de leur égo et le climat de maîtrise ou de compétition développé par l'enseignant (Standage et al, 2003, cités par Sarrazin et al., 2006).

Toutefois, le climat motivationnel n'est pas le seul à être investigué. Certaines pratiques enseignantes mises en œuvre dans les classes peuvent également influencer la motivation des élèves. En effet, diverses études s'y sont intéressées, et ce, à travers la compréhension des différents types de motivation pouvant être développés chez les apprenants. Par exemple, d'une part, certaines précisent l'importance de présenter des tâches représentant un défi, de donner des feedbacks positifs et formatifs, de donner des choix et opportunités aux apprenants dans le but de développer leur motivation intrinsèque (Fisher, 1978, Koestner et al., 1984, Zuckerman

et al., 1987, cités par Sarrazin et al., 2006). D'autre part, la motivation extrinsèque autodéterminée des élèves peut, quant à elle, être favorisée en offrant des choix aux élèves, en leur justifiant l'utilité des contenus-matières ou encore en prenant en compte les sentiments des apprenants (Ryan & Deci, 2000, cités, par Sarrazin et al., 2006).

En outre, les technologies, quant à elles, impactent non seulement les apprentissages des élèves (Karsenti et al., 2005), mais également leur motivation (Karsenti et al., 2005). En effet, Karsenti et ses collaborateurs (2005) ont démontré, que l'usage pédagogique de ces outils favorise positivement la motivation des élèves et leur permet de développer des attitudes plus positives envers leurs apprentissages. Hamers et ses collègues ont, quant à eux, (2001, cités par Knoerr, 2005) démontré, suite à une étude visant à évaluer l'impact de l'utilisation des TIC par les élèves, que les apprenants sont davantage motivés à apprendre, à utiliser ces technologies, mais également à développent une meilleure attitude face à leur travail lorsque les TIC sont intégrés en classe. De plus, Knoerr (2005) a recensé quatre éléments favorisant positivement la motivation des apprenants. Tout d'abord, les outils permettent d'apprendre via un « nouveau médium » et permettent aux élèves d'assimiler les nouvelles connaissances à l'aide d'un enseignement davantage individualisé. Leurs possibilités d'autonomie sont également plus élevées et les feedbacks sont réguliers et rapides. En outre, les effets positifs de leur mise en place sur la motivation des apprenants ne sont pas récents. En effet, Grégoire et ses collaborateurs (1996, cités par Knoerr, 2005) ont pu en mettre en évidence trois : le développement de compétences intellectuelles, l'intérêt porté aux activités d'apprentissage proposées par l'enseignant ainsi que l'élévation du temps et de l'attention accordées à ces dernières. Cependant, comme le souligne Karsenti (2003, cité par Mastafi, 2020), il est important de garder à l'esprit que les technologies de l'information et de la communication ne sont pas les seules garantes du développement de la motivation chez les jeunes.

En conclusion, la thématique de la motivation est un sujet complexe ainsi que multifactoriel. Le climat motivationnel engendré ainsi que les actions mises œuvre par l'enseignant doivent être pris en considération afin d'en comprendre les enjeux.

### ***2.3 Les croyances épistémologiques des enseignants***

Les croyances épistémologiques, appelées également épistémologie personnelle, sont importantes à mettre en évidence étant donné leurs liens avec, d'une part, les perceptions (conceptions) des enseignants, mais également avec leurs pratiques pédagogiques (Baillet & Gérard, 2021). Elles sont, par ailleurs, définies comme étant la nature de la connaissance et son mode d'acquisition. L'objectif est alors de déterminer comment les individus apprennent à connaître, quelles sont leurs croyances sur la connaissance, mais aussi comment ces dernières influencent les « processus cognitifs de la pensée et du raisonnement » (Hofer & Pintrich, 1997, p. 88).

Hofer (cité par Fortier & Therriault, 2019) propose une modélisation en deux dimensions qui sont, ensuite, subdivisées elles-mêmes en deux. Tout d'abord, la première concerne la nature du savoir ou les croyances d'un individu concernant ce qu'il pense être le savoir. Nous y retrouverons, d'une part, les degrés de certitude et, d'autre part, la simplicité du savoir. Les questions à se poser pourraient donc être : Est-ce que le savoir est évolutif ou fixe ? Est-il la conséquence d'une addition de faits ou est-il composé de concepts interreliés ? Est-ce qu'il dépend du contexte ou de nécessités ? La deuxième dimension, quant à elle, aborde le processus lié à l'action de connaître ou la démarche par laquelle un individu vient à connaître un sujet. Nous y considérerons la source et la justification du savoir, c'est-à-dire : Est-ce que le savoir est interne ou externe à l'individu ? Est-ce qu'il est capable de le construire en interaction avec ses pairs ? Est-ce qu'il évalue et justifie la connaissance en utilisant l'investigation, l'expertise, l'évaluation personnelle, etc. ?

Selon les croyances développées chez les individus concernés, ce modèle permettra ainsi de mettre en évidence des niveaux de raffinement épistémologique différents. En effet, deux types de croyances épistémologiques ont été décrits dans les recherches : d'une part, celles qualifiées de « raffinées », et d'autre part, celles définies comme étant « simples ou encore peu raffinées ». Les premières considèrent que « les connaissances sont complexes, évolutives, dépendantes de leur contexte de production » tandis que les deuxièmes envisagent les connaissances comme étant « simples, fixes et indépendantes du contexte dans lequel elles ont été découvertes » (Therriault, 2008, citée par Baillet & Gérard, 2021, p. 157).

Ces niveaux permettront enfin de déterminer les liens existants ou non avec les perceptions (conceptions) des enseignants ainsi que les pratiques enseignantes mises en œuvre par ces derniers.

## ***2.4 Les perceptions des enseignants***

La pratique des enseignants dépend de plusieurs variables. En effet, elle peut être influencée tant par la situation dans laquelle ils se situent au sein de leur classe que par leurs croyances respectives (Paquay, 2008), mais aussi par leurs valeurs et leurs principes personnels (Opdenakker & Van Damme, 2006, cités par Guilmois, 2019).

Les perceptions des enseignants, appelées également « conceptions », « représentations » ou encore « croyances » dans la littérature scientifique (Fortier & Therriault, 2019 ; Crahay et al., 2010), prennent une place importante dans leur processus d'enseignement. Il est donc important de déterminer ce que revêt ce mot « perceptions » étant donné ses appellations multiples. Ce dernier est, en effet, un terme assez vaste et compliqué à définir avec précision. Diverses définitions lui sont associées en fonction de l'utilisation que l'on décide d'en faire. Sokoty (2011) a donc réalisé une classification d'un corpus de définitions. Il a pu établir deux types de perceptions définis comme étant soit un processus mental, soit le résultat de la pensée. La première correspond à un processus ou une activité consistant à réceptionner ou interpréter logiquement les stimuli sensoriels (visuel, auditif, olfactif) émanant de l'environnement. Le deuxième type de perceptions est défini, quant à lui, comme étant « le résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience. » (Sokoty, 2010, cité par Boyer, 2014, p. 29). Dans le cadre de ce mémoire, nous considérons la perception comme étant le résultat de la pensée, ce qui entraîne une conception nettement plus large que ce que l'on pourrait penser de prime abord. Ce résultat de processus comprend, en effet, différentes sphères qui vont influencer sur la perception globale que les enseignants vont avoir des pratiques pédagogiques.

Toutefois, il est nécessaire de mettre en lumière que les perceptions des enseignants peuvent être déterminées et influencées par différentes instances. En effet, Lamarre et Cavanagh (2012) ainsi que Crahay et ses collaborateurs (2010) précisent qu'elles peuvent survenir suite à des expériences personnelles vécues en tant qu'élèves, mais également suite à des expériences collectives vécues en tant que membre d'une équipe enseignante soumise à des cadres ainsi qu'à des normes sociales. De plus, les recherches combinées de TALIS et de PISA ont pu mettre en évidence que les pratiques enseignantes peuvent également faire partie d'une « culture d'enseignement » (Le Donné, Fraser & Bousquet, 2016, cités par OCDE 2019, p. 61). Ce terme vise à montrer l'influence des collègues sur les stratégies d'enseignement mises en place et ainsi la tendance à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques davantage similaires entre des



enseignants du même établissement en comparaison à des professeurs appartenant à des écoles différentes. Ce constat est, par ailleurs, en concordance avec les propos émis par Baillet et Therriault (2020) qui précisent qu'il existe une influence ajoutée des contextes culturels, des systèmes éducatifs, mais également de la formation initiale des enseignants sur les conceptions que ces derniers peuvent posséder en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage.

Enfin, il est important de souligner que les perceptions des pratiques des enseignants ont été investiguées au cours de diverses recherches, qualitatives ou quantitatives, que ce soit au niveau national ou international. L'enquête Teaching And Learning International Survey réalise, depuis 2008, tous les cinq ans, une récolte de données concernant les perceptions des enseignants dans plusieurs domaines, le but étant d'investiguer l'environnement d'enseignement et d'apprentissage de ces derniers (OCDE, 2019). D'autres auteurs ont également pu mettre en évidence des constats, divergeant sur certains aspects des résultats obtenus par TALIS, en ce qui concerne les perceptions des enseignants. Il est donc important de détailler précisément, d'une part, les résultats obtenus par TALIS au niveau des pays de l'OCDE ainsi que de la FW- B, et d'autre part, les constats recueillis par d'autres auteurs. Toutefois, il faut veiller à garder à l'esprit que le taux de participation à l'enquête internationale est bien supérieur à celui obtenu dans les autres études décrites.

## *2.4.1 Perceptions des pratiques pédagogiques*

### *2.4.1.1 TALIS au niveau des pays de l'OCDE*

En ce qui concerne les pratiques pédagogiques au niveau de l'ensemble des pays ayant participé à cette étude, les résultats ont démontré que les enseignants de 2/3 des pays de l'OCDE utilisent fréquemment les pratiques ayant pour but de favoriser positivement la gestion de classe ainsi que la clarté de l'enseignement donné aux élèves (OCDE, 2019). En effet, en 2018, en moyenne, pour les pratiques en rapport avec la clarté de l'enseignement, 90% des enseignants déclarent expliquer de manière fréquente ou toujours aux apprenants ce qu'ils doivent apprendre ; 84% explicitent les liens entre nouveaux et anciens contenus-matières ; 81% précisent les objectifs au début de la leçon ; 74% expliquent aux élèves l'utilité des connaissances apprises et donnent un résumé de ce qui a été vu en classe ; 68% permettent aux apprenants de s'entraîner sur des exercices similaires jusqu'à leur complète maîtrise.

En ce qui concerne le maintien de l'ordre en classe, en moyenne au niveau de l'OCDE, 71% des enseignants déclarent dire aux apprenants de respecter les règles de la classe ; 70% précisent aux élèves qu'il est nécessaire d'écouter ce qu'ils expliquent ; 65% déclarent mettre en œuvre des mesures contre les perturbations des élèves et 61% disent qu'ils précisent aux élèves de se calmer rapidement (OCDE, 2019).

Toutefois, les pratiques pédagogiques nécessitant une activation cognitive de la part des élèves, c'est-à-dire une évaluation, intégration et application des connaissances dans le cadre de la résolution de problèmes, ne sont mises en œuvre que par environ la moitié des enseignants. En effet, en moyenne, seulement 58% déclarent donner des tâches aux élèves nécessitant une pensée critique ; 50% disent proposer aux élèves de travailler en petits groupes pour déterminer une réponse à un problème et moins de la moitié des enseignants participants disent demander aux apprenants de décider de leur procédure et présentent des tâches dont la solution n'est pas évidente.

#### *2.4.1.2 TALIS au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles*

Les résultats obtenus au niveau de l'ensemble des pays de l'OCDE ne diffèrent que légèrement en comparaison de ceux obtenus en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces derniers sont particulièrement intéressants et pertinents à investiguer en comparaison des six pays<sup>2</sup> qui nous sont relativement proches sur le plan géographique, étant donné l'impact possible des perceptions des pratiques sur la façon d'enseigner des professeurs ainsi que les comparaisons possibles à réaliser avec les résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire.

Au niveau de la FW- B, 62% des professeurs mettent en œuvre un climat soutenant tandis que 80% d'entre eux sont soucieux de développer une gestion de classe claire et structurée. Cette gestion disciplinaire est, par ailleurs, une des préoccupations importantes de ces enseignants comparativement aux six autres pays concernés par l'analyse des résultats (Quittre et al., 2018b). En effet, 41,3% d'entre eux rapportent l'existence d'éléments perturbateurs et d'un climat de classe favorable. La gestion de classe est, par ailleurs, identifiée comme un facteur influençant les apprentissages des apprenants ainsi qu'un indice prédictif essentiel de la réussite scolaire de ces derniers. Une relation positive entre un environnement

---

<sup>2</sup> Les pays concernés par les résultats explicités sont la France, les Pays-Bas, l'Autriche, la Finlande, l'Angleterre ainsi que deux communautés de Belgique : la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Communauté flamande.

ordonné et leur réussite a pu d'ailleurs être mise en exergue à travers des évaluations internationales (Le Donné, Fraser & Bousquet, 2016, cités par OCDE, 2019).

Les pratiques liées à l'activation cognitive sont, quant à elles, peu utilisées par les enseignants de la FW-B interrogés (33,5%). Elles sont davantage développées lors de séances d'exercices et sont donc moins liées aux pédagogies actives ou à des tâches correspondant à un défi pour les élèves.

#### *2.4.1.3 D'autres études*

Plusieurs autres études ont également investigué les perceptions des pratiques pédagogiques des jeunes enseignants. Tout d'abord, certains résultats obtenus ont pu mettre en lumière des perceptions plutôt tournées vers une conception constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage (Baillet & Gérard, 2021 ; Fortier & Therriault, 2019). Ils ont pu, par ailleurs, être questionnés en secondaire sur base d'une étude quantitative réalisée à l'aide de 112 enseignants, allant de débutants à expérimentés, dans le domaine des sciences humaines et des sciences technologiques, en Belgique francophone (Baillet & Therriault, 2019). Cette dernière s'est basée sur certains items rédigés pour l'enquête TALIS dans le but de pouvoir les comparer. Ils ont pu ainsi mettre en évidence des résultats légèrement différents en comparaison de ceux exprimés à travers cette enquête internationale (Baillet & Gérard, 2021). En effet, des taux relativement plus élevés ont pu être observés en ce qui concerne l'utilisation du travail en petits groupes et également de la mise en œuvre de projets nécessitant plus d'une semaine de travail.

En outre, ces résultats ont également été mis en parallèle avec le paradigme socioconstructiviste qui domine, d'une part, dans la formation initiale des enseignants en Belgique et, d'autre part, dans les programmes scolaires existants. Cette prédominance du socioconstructivisme rejoint notamment les propos émis par Vause (2011) en ce qui concerne la contradiction entre les résultats de recherches et les pratiques pédagogiques socioconstructivistes davantage prônées lors de la formation initiale des enseignants. En outre, Demers et Ethier (2013, cités par Baillet & Therriault, 2019) ajoutent, quant à eux, que ces résultats pourraient être expliqués à l'aide des croyances épistémologiques. En effet, les néo-enseignants seraient, lors de leur insertion professionnelle, toujours influencés par les cours reçus lors de leur formation initiale alors que les enseignants expérimentés seraient imprégnés par la culture enseignante et les normes sociales véhiculées par le groupe social auquel ils appartiennent. Ces constats, décrits par plusieurs chercheurs cités précédemment, rejoignent

ainsi les influences possibles pouvant agir sur les perceptions des enseignants au cours de leur carrière.

Baillet et Gérard (2021) ont donc conclu que, selon les perceptions des enseignants, ces derniers vont déclarer mettre en œuvre certaines pratiques enseignantes qui seront alors en concordance avec leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Cependant, cette relation entre pratiques et conceptions, bien que présente, n'entraîne pas de consensus quant à sa direction (Guskey, 2002, cité par Deaudelin et al., 2005).

Toutefois, bien que l'étude décrite par Baillet et Gérard (2019) penche en faveur de perceptions davantage socioconstructivistes, certaines recherches réalisées en Turquie et en Belgique ne sont pas arrivées aux mêmes constats. En effet, certains enseignants turcs enseignant la physique peuvent posséder des conceptions intermédiaires, c'est-à-dire qu'ils peuvent détenir des perceptions davantage constructivistes sur quelques points de vue alors qu'ils démontrent des croyances davantage traditionnelles pour d'autres (Demirci, 2015). Ce constat est également soutenu par Crahay et ses collaborateurs (2013, cités par Wanlin et al., 2019). En effet, les résultats obtenus à travers leurs recherches en Belgique n'ont pas permis de déterminer le profil exact des enseignants belges interrogés étant donné que les facteurs mis en évidence au sein de cette population relèvent de conceptions constructivistes (découverte) et traditionnelles (répétition d'exercices, dé clic au niveau de l'apprentissage), mais également de perceptions intermédiaires (apprentissage implicite). Ainsi, les enseignants qui semblent portés par des perceptions constructivistes ne rejettent en rien les autres conceptions de type traditionnel. Au contraire, ils vont démontrer de fortes conceptions pour chacune des orientations.

En conclusion, « l'apprentissage est un processus multidimensionnel combinant plusieurs orientations » (Crahay et al., 2013, cités par Wanlin et al., 2019). Cette vision est donc en concordance avec le continuum de variation du niveau de guidance pédagogique de Bocquillon, Bissonnette et Gauthier (2019), mais également le modèle tridimensionnel de Klieme et ses collaborateurs (2009).

## 2.4.2 *Perceptions des Technologies de l'Information et de la Communication*

### 2.4.2.1 *TALIS au niveau des pays de l'OCDE*

Les perceptions de l'usage et de la maîtrise des TIC par les enseignants sont également importantes à investiguer étant donné leur place dans les nouvelles pratiques pédagogiques.

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, environ 53% des enseignants interrogés disent laisser les apprenants utiliser fréquemment ou constamment les TIC pour des travaux ou projets (OCDE, 2019). Toutefois, suivant les résultats obtenus, l'apprentissage de ces technologies et de leur mise en œuvre, que ce soit lors de la formation initiale ou continue, ne sont pas considérés comme pertinents et suffisants pour ces professionnels. En effet, 82% des enseignants déclarent être moyennement satisfaits de la formation continue dont ils ont pu bénéficier et seulement 43% se disaient bien ou très bien préparés en ce qui concerne l'utilisation de ces technologies pour l'enseignement. Or, les enseignants qui ont ressenti un impact positif de ce type de formation ont tendance à démontrer un plus haut niveau de sentiment d'efficacité et de satisfaction professionnelle. Ce constat pourrait être la résultante d'un taux relativement faible d'enseignants déclarant avoir eu, d'une part, « l'utilisation des TIC pour l'enseignement » dans leur formation initiale (56%) et, d'autre part, l'apprentissage « des compétences en TIC à l'appui de l'enseignement » (60%) dans leurs activités de développement professionnel (OCDE, 2019, p. 33). Le besoin de plus de formations et de perfectionnement à l'égard des technologies de l'information et de la communication est donc mis en évidence par 18% des enseignants interrogés. Cependant, il est important de mettre en évidence la confiance plus élevée des enseignants débutants au regard du soutien possible à apporter aux apprentissages des élèves à l'aide des TIC, en comparaison de leurs collègues plus expérimentés (Schwabe, 2019).

### 2.4.2.2 *TALIS au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles*

En ce qui concerne les résultats en Fédération Wallonie-Bruxelles, en moyenne, seulement 19% des enseignants utilisent les TIC dans leurs pratiques de classe comparativement aux autres pays étudiés<sup>3</sup> (42%) (Quittre et al., 2018b). Ce pourcentage est inférieur à la moyenne des pays et économies de l'OCDE (Schwabe, 2019). Ces résultats plus faibles sont, par ailleurs, renforcés par les déclarations des enseignants concernant leur ressenti

---

<sup>3</sup> Les pays concernés par les résultats explicités sont la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Communauté flamande, la France, les Pays-Bas, l'Autriche, la Finlande, l'Angleterre.

sur leurs apprentissages des TIC lors de leurs formations (initiale et continue). En effet, en comparaison aux pays de l'OCDE, peu d'enseignants disent avoir bénéficié de « l'utilisation des TIC à l'appui de l'enseignement » (OCDE, 2019, p. 33) lors de leurs études et une minorité s'est déclarée prête à leur utilisation à des fins d'enseignement.

#### 2.4.2.3 *D'autres études*

En opposition aux résultats précédents, une autre étude quantitative réalisée à l'aide de 112 enseignants de sciences humaines et de sciences technologiques, en Belgique francophone, a, quant à elle, démontré des résultats relativement plus élevés. En effet, Baillet et Gérard (2021) ont pu mettre en évidence que 31,5% des enseignants interrogés, dans leur étude, déclarent le recours aux TIC dans leur cours. Bien que ce résultat soit plus important en comparaison à ceux obtenus en FW-B ou pour les pays de l'OCDE, cette proportion d'enseignants reste malgré tout assez faible.

Par ailleurs, Mastafi (2020), lors de son étude réalisée en 2014 et portant sur 1074 enseignants du primaire et du secondaire, en France, a démontré des résultats plus faibles en comparaison de ceux obtenus dans l'enquête TALIS (2019) et dans celle réalisée par Baillet et Gérard (2019). En effet, seulement 11% des participants interrogés déclarent posséder un engagement élevé concernant l'usage des technologies de l'information et de la communication au sein de leurs pratiques d'enseignement. Certains enseignants sont ainsi sceptiques concernant leur apport éducatif et le temps à déployer au détriment des programmes scolaires. Ces propos rejoignent également ceux émis par Knoerr (2005). En effet, ce dernier émet la difficulté éprouvée par certains futurs enseignants de percevoir les plus-values des TIC, au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage, et de dépasser le défi de leur utilisation chronophage en comparaison du manque de temps ressenti régulièrement par ces professionnels.

Toutefois, une minorité d'enseignants démontrent de la motivation et implication quant à leur utilisation. De plus, une majorité d'entre eux considèrent qu'ils favorisent positivement l'enrichissement des cours donnés et permettent de diversifier les stratégies déployées à travers plusieurs situations d'apprentissage (Mastafi, 2020). Cet usage permet également, selon les enseignants, de développer des compétences d'« expérimentation, de modélisation, d'analyse, de raisonnement, de résolutions de problèmes et de créativité » (Mastafi, 2020, p. 71). En outre, 50% d'entre eux déclarent la mise en œuvre de ces outils comme efficace pour la réussite des

élèves. Enfin, leur usage par les élèves est perçu comme favorisant la persévérance scolaire et le développement de l'autonomie.

## 2.5 Lien entre les croyances épistémologiques, les perceptions et les pratiques enseignantes

Nous venons d'explicitier les croyances épistémologiques, les perceptions des enseignants, mais également leurs pratiques. Les liens entre ces différents éléments ont été récemment étudiés à travers diverses recherches.

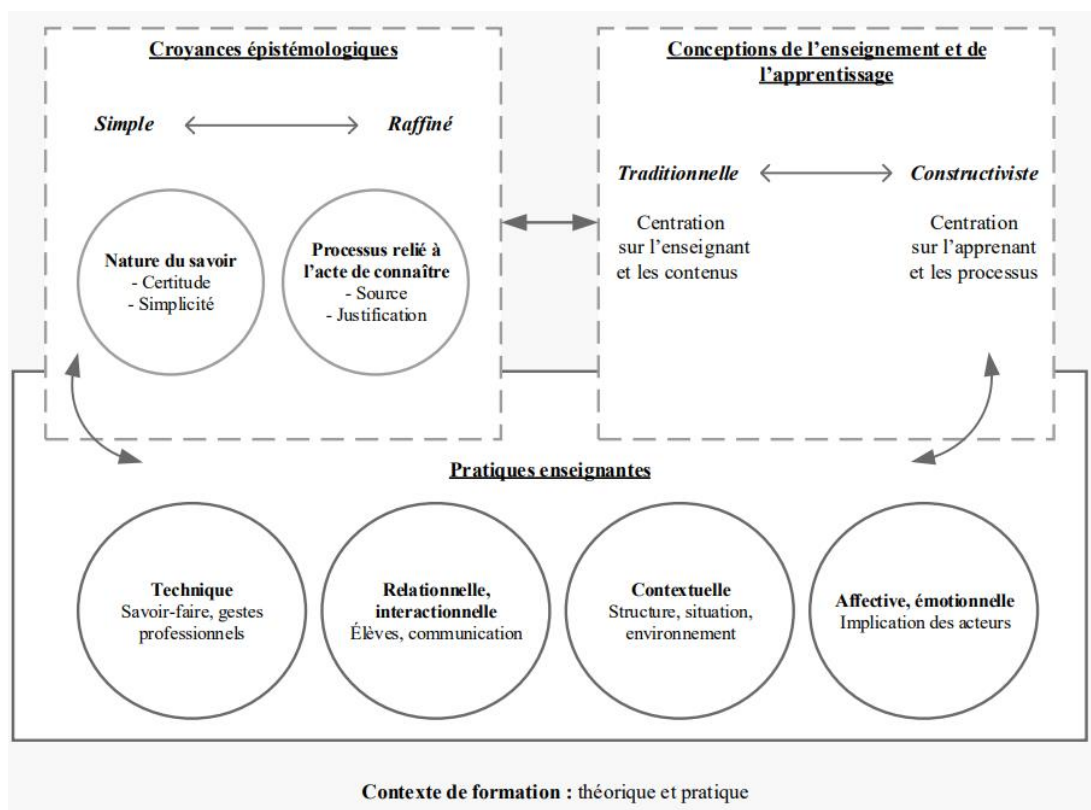


Figure 3 : Croyances épistémologiques, conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et pratiques enseignantes (Hofer, 2000, 2004 ; Chan & Elliot, 2004; Altet, 2008, cités par Fortier & Therriault, 2019)

En effet, différents auteurs explicitent un lien possible entre les croyances épistémologiques et les conceptions des enseignants. Cependant, le débat sur cette relation engendre des avis assez partagés. En effet, plusieurs auteurs mettent en exergue cette relation et affirment que des conceptions pédagogiques (socio-)constructivistes de l'enseignement et de l'apprentissage sont associées à des croyances raffinées tandis que des perceptions traditionnelles seraient, quant à elles, davantage liées à des croyances simples (Sahin et al., cités par Baillet & Gérard, 2021). En opposition à ces constats, les travaux réalisés par Wanlin et ses collaborateurs (2019) mettent en évidence des relations floues entre les croyances et

conceptions des enseignants. En effet, ils ont pu démontrer que des conceptions (socio-) constructivistes n'impliquent pas obligatoirement l'alignement des enseignants vers des croyances épistémologiques raffinées. Ce constat est, par ailleurs, soutenu par les travaux réalisés par Baillet et Gérard (2021).

En conclusion, malgré des avis mitigés quant aux relations entre les conceptions, croyances épistémologiques et pratiques enseignantes, leurs liens n'en restent pas moins investigués afin d'en comprendre davantage les tenants et les aboutissants.

### **3 Méthodologie**

#### **3.1 Objectifs et question de recherche**

Les recherches en Sciences de l'éducation nous ont permis de mettre en lumière l'importance de cette période cruciale soulignant le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant (Zimmerman et al., 2012). Des bouleversements importants peuvent être vécus par les néo-enseignants tant sur le plan identitaire (Martineau & Corriveau, cités par Martineau & Presseau, 2003 ; Deauvieau, 2006, cité par Lanéelle & Perez-Roux, 2014) qu'au niveau pédagogique ou relationnel (Delahu, 2008 ; Duchesne & Kane, 2010 ; De Stercke et al., 2010a).

Au vu de ces bouleversements, il nous semble donc important de nous questionner sur l'évolution possible de leurs perceptions au cours de cette période, et ce, plus particulièrement au niveau de leurs pratiques pédagogiques. En effet, ces dernières sont centrales dans le métier d'enseignant. Selon les choix que l'enseignant pose, en fonction des élèves présents au sein de la classe ou selon la situation dans laquelle il se trouve, ces pratiques peuvent influencer de manière différente le bien-être et les apprentissages des élèves ainsi que leur motivation (Creemers & Kyriakides, 2006, cités par Vause et al., 2008 ; Guilmois, 2019). Il est donc important de les investiguer de manière approfondie afin de soutenir au mieux les jeunes de demain.

Une façon de les questionner est d'explorer les pratiques de ces enseignants au regard de leurs perceptions. En effet, il est important de rappeler que ces dernières peuvent, d'une part, être influencées par diverses instances (Lamarre & Cavanagh, 2012 ; Crahay et al., 2010 ; Baillet & Therriault, 2019), mais également influencer les pratiques pédagogiques et inversement (Vause, 2011).



Nous pouvons, dès lors, poser la question de recherche suivante : *Les perceptions des pratiques pédagogiques des jeunes enseignants wallons de l'enseignement secondaire inférieur ont-elles évolué en fonction de leurs premières années d'expérience et quelles en sont les causes ?*

### **3.2 Hypothèses**

Afin de répondre à notre question de recherche, neuf hypothèses peuvent être précisées sur base de la revue de littérature. Afin d'affiner la recherche, des sous-hypothèses ont également été énoncées.

**Hypothèse 1 :** Durant leurs études, les enseignants wallons percevaient les pratiques (socio-)constructivistes comme efficaces pour l'apprentissage des élèves.

**Hypothèse 2 :** Les jeunes enseignants wallons perçoivent des pratiques du (socio-)constructivisme comme favorables à l'engagement des élèves dans leurs apprentissages lors de leurs études.

**Hypothèse 3 :** La perception des jeunes enseignants de l'efficacité du socioconstructivisme a évolué négativement après leurs premières années d'expérience professionnelle.

- ✓ *Sous-hypothèse 1 :* La pratique du (socio-)constructivisme est perçue comme moins efficace par les jeunes enseignants wallons après leur insertion professionnelle.
- ✓ *Sous-hypothèse 2 :* Les jeunes enseignants wallons perçoivent l'enseignement explicite comme plus efficace après leur insertion professionnelle.

**Hypothèse 4 :** Les jeunes enseignants wallons portent une grande attention aux pratiques pédagogiques favorisant une bonne gestion de la discipline.

**Hypothèse 5 :** Les jeunes enseignants wallons accordent, en tout temps, une importance au développement d'un climat de classe positif entre les élèves, mais également avec le professeur.

**Hypothèse 6 :** Les jeunes enseignants wallons modifient, pour plusieurs raisons, leurs perceptions quant aux pratiques pédagogiques efficaces, après leur insertion professionnelle.

- ✓ *Sous-hypothèse 1 :* Ils les modifient suite à la nécessité de se conformer aux pratiques pédagogiques prônées par le projet d'établissement des établissements secondaires.
- ✓ *Sous-hypothèse 2 :* Ils les modifient suite aux besoins des élèves.
- ✓ *Sous-hypothèse 3 :* Ils les modifient suite aux troubles d'apprentissage des élèves.
- ✓ *Sous-hypothèse 4 :* Ils les modifient suite à la réalité du terrain.

- ✓ *Sous-hypothèse 5* : Ils les modifient suite aux besoins engendrés par les programmes scolaires.
- ✓ *Sous-hypothèse 6* : Ils les modifient suite à la nécessité de se conformer au fonctionnement des collègues de la même section.
- ✓ *Sous-hypothèse 7* : Ils les modifient suite aux formations réalisées au sein de l'école ou ailleurs.
- ✓ *Sous-hypothèse 8* : Ils les modifient suite aux demandes des parents.

**Hypothèse 7** : La perception de l'utilité des TIC des jeunes enseignants wallons semble se développer plus positivement après leur insertion professionnelle.

- ✓ *Sous-hypothèse 1* : Ils perçoivent plus fortement que les TIC favorisent la compréhension des contenus-matières des élèves.
- ✓ *Sous-hypothèse 2* : Ils perçoivent plus fortement que les divers supports possibles permettent aux élèves de développer et d'organiser leurs connaissances.

**Hypothèse 8** : Les jeunes enseignants wallons considèrent que les TIC permettent de motiver les élèves.

**Hypothèse 9** : Les jeunes enseignants wallons ayant réalisé le master en Sciences de l'éducation voient les pratiques pédagogiques explicites comme plus efficaces en comparaison des enseignants n'ayant pas réalisé le master.

### **3.3 Instrument de mesure**

#### **3.3.1 Construction des questionnaires**

Ce mémoire consiste en une recherche quantitative réalisée à l'aide de questionnaires mesurant à deux reprises les perceptions des pratiques pédagogiques des jeunes enseignants wallons. Ils ont été réalisés sur base d'une échelle de type Likert. Cette dernière consiste à mesurer le degré d'accord des participants avec les items proposés à partir d'une échelle à quatre échelons : pas du tout d'accord, pas d'accord, d'accord et tout à fait d'accord. Les deux questionnaires reprennent les mêmes items afin qu'une comparaison des réponses données puisse avoir lieu lors des analyses.

Le premier questionnaire a pour objectif de déterminer les perceptions des pratiques pédagogiques que les enseignants possédaient lors de leurs études. Il s'agit donc d'un questionnaire rétrospectif. Le deuxième, quant à lui, a pour but d'investiguer les perceptions

actuelles des pratiques pédagogiques de ces mêmes enseignants ainsi que les causes d'un possible changement de perceptions. Il s'intéresse donc davantage aux opinions de ces professionnels après leur insertion professionnelle. Les deux questionnaires sont soumis à l'échantillon d'enseignants avec un intervalle de temps suffisant pour éviter que ces derniers ne conservent en mémoire les réponses transmises lors du premier questionnaire. Il s'agit donc de soumettre le premier, début février, et le second, début mai.

#### *3.3.1.1 Données contextuelles*

Une investigation du profil des enseignants participants est tout d'abord réalisée sous forme de questions à choix multiples. Ces dernières portent sur : le sexe (homme (1) ou femme (2)), l'année d'ancienneté (un an (1), deux ans (2) ou trois ans (3)), la passation/obtention (1) ou non (2) du master en Sciences de l'éducation, les qualifications ainsi que les niveaux d'enseignement dans lesquels ils enseignent actuellement. Ce choix permet ainsi de coder les données pour recenser leurs réponses et également de repérer avec exactitude le profil des enseignants ayant participé à ce mémoire. De plus, les données obtenues nous permettent, ensuite, lors des analyses, de séparer les enseignants en deux groupes sur base de la variable master et ainsi de répondre à une des hypothèses émises.

#### *3.3.1.2 Domaines*

Les deux questionnaires créés abordent quatre domaines dans le but de questionner en profondeur ce que pensent les enseignants de certaines pratiques pédagogiques. Il s'agit du (socio-)constructivisme, de l'enseignement explicite, des technologies de l'information et de la communication ainsi que de la gestion et du climat de classe. La motivation des élèves est, quant à elle, étudiée en lien avec ces diverses pratiques.

Sur base de ces domaines, quatre construits ont pu ainsi être précisés et opérationnalisés afin de créer 52 items au sein du premier et deuxième questionnaire. Trois items ont également été ajoutés au deuxième questionnaire, dans le but d'approfondir l'évolution des perceptions actuelles des enseignants. Pour chaque échelle créée, des items inversés ont également été introduits afin de maintenir la vigilance des participants ainsi que d'éviter qu'ils développent une tendance à l'acquiescement.

Les items choisis proviennent, d'une part, de deux études internationales Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS 2019) et Teaching And Learning International Survey (PISA 2018), et d'autre part, des lectures réalisées dans le cadre de ce mémoire. Les deux questionnaires créés et les détails de la provenance des items se situent à l'annexe n°1. Ce choix nous a permis ainsi d'utiliser des items validés.

*a) Les pratiques pédagogiques : le (socio-) constructivisme (18 items) et l'enseignement explicite (14 items)*

Les pratiques pédagogiques investiguées dans ces deux questionnaires concernent le (socio-) constructivisme et l'enseignement explicite. Ce choix a été déterminé au vu de la revue de littérature abondante sur ces sujets, d'autant plus que le débat sur leur opposition est mis en évidence par plusieurs auteurs (Castonguay & Gauthier, 2013, cités par Lafontaine & Demonty, 2020 ; Bocquillon, Bissonnette & Gauthier, 2019 ; Klieme, 2009). Il a été décidé de mélanger les items se rapportant à ces deux courants pédagogiques dans le but de ne pas influencer l'accord ou le désaccord envers l'une ou l'autre approche ainsi que de tenir compte des recherches réalisées sur cette thématique. De plus, comme le soulignent Creemers, Kyriakides et Antoniou (2013, cités par Guilmois, 2019) ainsi que Grossman et McDonald (2008, cités par Guilmois, 2019), dichotomiser ces approches pourrait s'avérer être contre-productif et ne permettrait pas aux enseignants de démontrer des conceptions intermédiaires ou des perceptions favorables ou non pour ces deux approches. En outre, comme le soulignent Baillet et Gérard (2021), cette représentation dualiste, bien que présentant certaines limites, donne l'opportunité d'étudier les perceptions pédagogiques des enseignants suivant des échelles dont la validité a été prouvée.

Toutefois, afin de rendre compte des multiples aspects que revêtent ces termes, il est important de les définir au préalable de manière claire et complète. Rappelons que l'enseignement explicite est considéré comme une approche organisée, claire et précise devant favoriser la compréhension approfondie des élèves. Trois étapes la jalonnent (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, cités par Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2019 ; Fagnant, 2019 ; Gauthier, Bissonnette & Bocquillon, 2019, Guilmois, 2019) : la préparation de la leçon consistant aux étapes préalables de l'apprentissage, la phase d'intégration où l'enseignant peut mettre en œuvre le modelage, la pratique guidée ainsi que la pratique autonome et, enfin, la dernière étape aborde la consolidation des apprentissages des élèves. L'enseignant est donc considéré, dans ce courant, comme un vérificateur des connaissances des

élèves, un explicateur, un guide, un contrôleur ou encore un soutien pour les apprenants. Le (socio-)constructivisme repose, quant à lui, sur le principe fondamental selon lequel les élèves sont des constructeurs de leurs propres connaissances (Fagnant 2019 ; Guilmois, 2019 ; Baillet et Therriault, 2021, citées par Baillet & Gérard, 2021). L'objectif de l'enseignant est alors de présenter aux apprenants des situations-problèmes ou des moments d'interactions en groupe dans le but d'engendrer des déséquilibres cognitifs chez les apprenants. Ces actions leur permettent ainsi de favoriser la collaboration des élèves dans le cadre de la résolution d'exercices difficiles ou de problèmes ainsi que de contribuer à la remise en question de leurs connaissances préalables. De plus, ce courant souligne l'importance de situer les exercices et problèmes donnés aux élèves dans la zone proximale de développement. Cette dernière consiste à créer des tâches se situant au-delà du stade de développement de l'élève et que ce dernier est capable de réaliser en interaction, avec l'aide d'un groupe. L'enseignant est donc considéré comme un médiateur des apprentissages des élèves.

*b) Les technologies de l'information et de la communication (8 items)*

La place des nouvelles technologies dans le monde d'aujourd'hui et, plus spécifiquement, dans les nouvelles pratiques pédagogiques existantes ne peut être oubliée. De nombreuses mesures sont prises depuis plusieurs années pour favoriser l'intégration des TIC dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (Denis, 2020). Leur importance en classe, mais également dans la formation initiale et continue évolue (Heer & Akkari, 2006 ; Fontaine et Denis, 2008). Leur investigation ne peut donc être négligée.

*c) La gestion et le climat de classe (12 items)*

Les pratiques enseignantes mises en œuvre pour gérer les comportements des élèves et développer une ambiance positive de travail sont à prendre en considération étant donné leur place primordiale dans la vie quotidienne de ces enseignants. En effet, selon le type de climat développé, des impacts divers peuvent être observés sur les apprentissages des apprenants, mais également sur leur motivation (Sarrazin et al., 2006). Il est donc important d'en connaître l'orientation afin de déterminer les conséquences possibles engendrées par les choix des enseignants.

#### *d) Évolution des perceptions des enseignants (3 items)*

Enfin, dans le but d'approfondir les résultats obtenus relatifs aux évolutions des perceptions des enseignants, 3 items tentent de déterminer leur ressenti par rapport à cette thématique. L'objectif est de déterminer, d'une part, les pratiques pédagogiques prônées lors de leurs études, et d'autre part, leur ressenti quant à l'évolution possible de leurs perceptions ainsi que les causes pouvant intervenir dans ce processus (Lamarre & Cavanagh, 2012 ; Crahay et al., 2010 ; Baillet & Therriault, 2020).

#### *3.3.1.3 Laboratoires cognitifs*

Après la création des deux outils de mesure, il est nécessaire de tester ces derniers à l'aide de laboratoires cognitifs afin de déterminer les items défectueux à supprimer ou encore à améliorer. Il s'agit d'une technique consistant à déterminer les processus mentaux des sujets interrogés pour répondre, dans le cas présent, à un questionnaire (Jaegers, n.d.). Cette méthode de récolte de données qualitatives permet ainsi d'approfondir et de valider les outils de mesure afin de s'assurer de la compréhension correcte de chacun des items créés. Il est question de demander aux participants de réfléchir à haute voix de manière rétrospective. Les rôles des sujets sont donc de verbaliser leurs pensées, après la lecture de chaque item. Ce fonctionnement permet ainsi aux enseignants de donner leur ressenti sur la difficulté de la compréhension globale de l'item, mais également vis-à-vis d'un mot spécifique. Ils peuvent également exprimer une reformulation de l'item suivant la compréhension qu'il a pu en retirer et des remarques constructives concernant l'affirmation.

Les laboratoires cognitifs se sont déroulés au total avec cinq participants répondant au profil de l'échantillon cible. Chacune des cinq séances a été enregistrée afin de conserver les informations données par les participants. De plus, ce choix permet ainsi d'éviter au chercheur de manquer certaines informations ou encore de donner sa propre interprétation des propos énoncés par les enseignants interrogés (Ericsson & Simon, n.d., cités par Jaegers, n.d.). Le déroulement de ce dispositif s'est déroulé constamment de la même façon. Le participant était invité à lire l'item. Ensuite, il donnait oralement ses réflexions ou sa compréhension de l'item à l'aide d'une explication ou d'une reformulation. Si des incompréhensions apparaissaient et que l'enseignant souhaitait de plus amples informations, il a été décidé de lui demander, au préalable, sa compréhension de l'item. Ce fonctionnement permet d'éviter d'influencer la personne sur le sens donné à l'affirmation et ainsi de vérifier l'exactitude de l'item. De plus, ce choix sert à approfondir les incompréhensions survenues, et ce, que ce soit au niveau de l'item

dans sa globalité ou encore au niveau d'un terme pouvant revêtir plusieurs significations, selon le sens que l'on souhaite lui donner. Lorsque le questionnement sur un item était épuisé, le participant passait à un autre item.

Suite aux laboratoires cognitifs réalisés, les deux questionnaires ont été révisés en tenant compte des questionnements émis par les participants. Afin d'être objective dans la révision et la modification des items, un tableau comparatif a été réalisé au fur et à mesure de la réalisation des laboratoires cognitifs. Ces traces écrites reprenant certains propos des enseignants interrogés ont pu ainsi être comparées dans le but de déterminer les ressemblances et les différences émises par les participants. Le tableau se situe à l'annexe 2.

Ce fonctionnement a permis de déterminer plusieurs changements nécessaires à l'ajustement des échelles créées. Tout d'abord, certains items ont nécessité des clarifications traduites sous forme d'ajouts ou de modifications de certains mots appartenant aux affirmations. Par exemple, les enseignants interrogés nous ont fait part de leur difficulté à répondre à l'item s'intéressant à leur année d'ancienneté. Ils ont également souligné l'importance d'utiliser d'autres synonymes afin que les affirmations soient plus claires, plus complètes et plus précises. Enfin, certains items ont été complètement modifiés car ils n'étaient pas compris par les participants. Deux cas de figure ont été réalisés : d'une part, certains ont donné lieu à un tout nouvel item mesurant le construit visé (item p5, p9, p12, t6) et, d'autre part, un item a été transformé en item inversé (item p30).

### *3.3.2 Passation des questionnaires*

#### *3.3.2.1 Mise en ligne*

Après validation finale des questionnaires, ces derniers ont été encodés via une plate-forme Uliège sécurisée appelée « Système d'enquête en ligne de l'UDI-Fplse ». A l'aide de cette plate-forme, les répondants peuvent répondre aux questionnaires de manière anonyme. Avant de débiter les questionnaires, les participants ont tout d'abord eu accès à un descriptif de l'enquête ainsi qu'aux modalités de confidentialité s'y rapportant. Une description des consignes du fonctionnement des questionnaires a également été fournie pour viser une compréhension claire et précise des attendus.

### *3.3.2.2 Modalités de recrutements*

Tout d'abord, le recrutement des cinq participants qui ont pris part aux laboratoires cognitifs s'est déroulé à l'aide des contacts établis avec des enseignants correspondant au profil recherché ainsi que grâce au bouche-à-oreille. Après avoir marqué leur accord, les participants aux laboratoires cognitifs ont reçu, d'une part, le formulaire de consentement reprenant l'accord ou non d'un enregistrement des propos énoncés dans le cadre de cette pratique, et d'autre part, le document d'informations de l'étude.

Ensuite, quatre-vingt-un jeunes enseignants ont été recrutés via plusieurs canaux : bouche-à-oreille, réseaux sociaux et structures officielles (c'est-à-dire des directeurs des écoles secondaires de la Wallonie). Premièrement, le bouche-à-oreille a permis, dès l'approbation du dossier par le Comité éthique, de contacter des connaissances correspondant au profil des participants recherchés. Le document d'informations de l'étude a pu ainsi être transmis à ces personnes, mais également aux enseignants en relation avec ces derniers. Ensuite, un message d'informations sur les réseaux sociaux a été posté dans le but de toucher un plus grand nombre de personnes, et ce, dans différentes provinces de Wallonie. Enfin, les directeurs d'écoles wallonnes de l'enseignement secondaire inférieur ont été contactés par mail. Si un accord favorable a été donné, la diffusion d'un message d'informations a pu être envoyé par mail afin de le transmettre à tous les enseignants correspondant aux critères recherchés. Toutefois, il est à noter que les résultats obtenus dans le cadre de cette étude ont été acquis principalement via les deux premiers canaux décrits étant donné que peu de directeurs d'écoles de l'enseignement secondaire ont répondu positivement à la demande.

Afin d'explicitier la recherche aux participants, un message et une lettre d'informations ont été réalisés. Ces derniers portent sur le thème général, la population cible ainsi que les considérations éthiques de cette étude. Le thème exact de ce mémoire n'est pas révélé afin d'éviter que les participants ne soient influencés par la question de recherche et biaisent ainsi les résultats obtenus.

## **3.4 Population et échantillon**

Dans le cadre de ce mémoire, l'échantillon choisi pour répondre à cette enquête quantitative est constitué de quatre-vingt-un enseignants, hommes et femmes travaillant en région wallonne, du degré inférieur de l'enseignement secondaire, tous réseaux confondus, qui possèdent entre une ou trois années d'expérience maximum dans l'enseignement. Vingt et un



sujets sur ces quatre-vingt-un ont réalisé ou sont en train d'accomplir le master en Sciences de l'éducation. Afin de pré-tester le questionnaire, cinq autres enseignants correspondant à l'échantillon cible sont interrogés suivant une méthode de récolte de données qualitatives.

Il est toutefois important de souligner qu'un taux de non-réponses au deuxième questionnaire n'a pu être évité. En effet, septante-deux enseignants y ont répondu, ce qui fait diminuer l'échantillon de neuf participants. Les enseignants qui ont réalisé ou sont en train d'accomplir le master en Sciences de l'éducation sont, quant à eux, tous présents au sein de l'échantillon du deuxième questionnaire en comparaison au nombre de participants initial.

Nous allons, à présent, présenter le profil des participants interrogés sur base des données initialement récoltées à l'aide de l'échantillon initial ayant répondu au premier questionnaire. Les données complètes se situent à l'annexe n°3.

Tout d'abord, il est important de préciser que l'échantillon comporte 66,67% de femmes tandis qu'il n'est représenté que par 33,33% d'hommes (tableau n°32). De plus, un quart des participants sont diplômés ou sont en train de réaliser le master en Sciences de l'éducation (tableau n°33). Près de 50% des enseignants interrogés sont dans leur première année d'enseignement, ce qui suggère qu'ils ont des souvenirs fort présents des perceptions qu'ils possédaient lors de leurs études (tableau n°34).

En outre, les 81 enseignants interrogés ont des qualifications assez diversifiées (tableau n° 35). Toutefois, deux diplômes sont particulièrement présents au sein de cet échantillon. En effet, 24,69% des participants déclarent posséder un A.E.S.I. en mathématiques et 19,75% d'entre eux précisent avoir été diplômés d'un A.E.S.I. en sciences. La catégorie « autre » a été ajoutée dans le but de laisser l'opportunité aux enseignants de préciser de manière autonome leur diplôme. En effet, il est possible que certains possèdent des doubles qualifications ou que ces derniers possèdent un titre autre que ceux proposés. Ce choix a ainsi permis de relever que quatre enseignants déclarent être diplômés d'un A.E.S.I. en sciences économiques et deux participants ajoutent qu'ils ont également un A.E.S.I. en sciences économiques appliquées. Six participants précisent, quant à eux, qu'ils possèdent un A.E.S.I. en français - philosophie et citoyenneté tandis que quatre autres enseignants possèdent la qualification A.E.S.I. religion. Ces derniers n'ont, cependant, pas précisé d'autres qualifications bien que ce diplôme est le plus souvent accompagné d'une qualification en A.E.S.I. français.

Enfin, il est important de mettre en évidence que les enseignants participants travaillent à plusieurs niveaux d'enseignement. Il est donc normal que le total des résultats n'équivaille

pas à 100% (tableau n°36). Ils déclarent travailler principalement dans l'enseignement général ainsi que l'enseignement technique de qualification. L'enseignement professionnel, bien que représenté par 28,40% des enseignants, représente un taux relativement plus faible.

### ***3.5 Traitements statistiques***

Les données recueillies à travers les deux questionnaires ont été analysées à l'aide du logiciel d'analyses statistiques SAS.

Tout d'abord, des alphas de Cronbach sont calculés pour les quatre dimensions présentes au sein des questionnaires, c'est-à-dire l'enseignement explicite, le (socio-) constructivisme, les technologies de l'information et de la communication ainsi que la gestion et le climat de classe. Cette analyse permet ainsi de vérifier la consistance interne des items créés au sein de chacune des échelles. L'Alpha de Cronbach est considéré comme excellent à .80, bien à .70, moyen à .60. En dessous de cette dernière valeur, l'alpha ne témoigne pas d'une bonne cohérence entre les items.

De plus, des analyses factorielles sont menées dans le but de comprendre l'ensemble des variables observées. Sur base des réponses données par les participants, cette analyse permet de grouper les items dans le but de déterminer les différentes sous-dimensions, appelées également variables latentes, présentes au sein d'une échelle. Une analyse d'alpha de Cronbach est ensuite réalisée sur chaque sous-dimension obtenue dans le but de déterminer leur validité et ainsi de vérifier la cohérence de ces dernières au sein de l'échelle considérée.

Ensuite, sur base des sous-échelles obtenues, plusieurs autres analyses sont réalisées, et ce, en séparant les données obtenues pour le premier et le deuxième questionnaire. En effet, des indices sont créés pour chaque dimension et sous-dimension dans le but de déterminer les moyennes des résultats obtenus. Cette analyse permet ainsi de souligner les tendances générales concernant les perceptions des enseignants pour les échelles et sous-échelles mesurées. Selon la validité ou non des sous-dimensions investiguées, des analyses de fréquence sont également mises en évidence afin de rendre compte de certains résultats pertinents.

En outre, une analyse de variance Anova est menée dans le but de déterminer les différences de perceptions pouvant survenir selon que les enseignants interrogés sont diplômés ou sont en train de réaliser le master en Sciences de l'éducation. L'objectif de cette analyse est donc de lier les réponses des deux groupes d'enseignants aux échelles et sous-échelles considérées.

Enfin, dans le but de déterminer le ressenti des enseignants concernant leur possible évolution de perceptions, leurs réponses sont recensées à l'aide des fréquences obtenues aux différentes questions à choix multiples.

## **4 Résultats**

Plusieurs résultats d'analyse sont décrits dans le but de répondre à l'ensemble des hypothèses émises dans le cadre de ce mémoire. Tout d'abord, il est question de mettre en évidence la validation des échelles et sous-échelles à l'aide d'une analyse d'alpha de Cronbach des dimensions considérées, d'une analyse factorielle exploratoire avec rotation Varimax ainsi qu'une analyse d'alpha de Cronbach des sous-dimensions obtenues. Ensuite, les moyennes des échelles et sous-échelles pour chaque questionnaire sont décrites. Certaines fréquences de réponses des participants à certains items sont, quant à elles, soulignées suivant leur pertinence au sein des résultats analysés. Une analyse de variance Anova est également réalisée sur base de la variable master en Sciences de l'éducation. Enfin, les raisons d'un potentiel changement vécu par ces enseignants sont également investiguées.

### **4.1 Validation des échelles et sous-échelles**

Tout d'abord, afin de vérifier la consistance interne des échelles présentes au sein des deux questionnaires, une analyse d'alpha de Cronbach est réalisée pour chacune des échelles présentes au sein des deux questionnaires. L'objectif est alors de vérifier si le retrait de certains items permet d'améliorer la consistance interne de chaque échelle. Si la valeur de l'alpha de Cronbach augmente, la suppression de l'item entraîne une meilleure cohérence interne des items de l'échelle. Dans les tableaux présentés, les cases en gris correspondent aux items dont la suppression fait augmenter l'alpha de Cronbach et ainsi la cohérence interne. Les items inversés sont, quant à eux, représentés avec un astérisque.

Ensuite, une analyse factorielle est réalisée dans le but de déterminer l'existence ou non de sous-dimensions au sein de chacune des échelles. Chaque facteur (ou sous-dimension) est mis en évidence en gris dans les tableaux. L'analyse factorielle pour chaque dimension se situe à l'annexe n°4.

Un alpha de Cronbach pour chaque sous-dimension a également été réalisé afin de garantir la validité des sous-échelles ainsi créées. Le tableau est repris à l'annexe n° 5. Les sous-échelles qui n'ont pas été validées sont reprises en gris foncé dans ce tableau.

#### 4.1.1 Perceptions de l'enseignement explicite

La première échelle investiguée concerne l'adhésion des enseignants à l'enseignement explicite. L'alpha de Cronbach de cette dimension est de 0.71, ce qui est considéré comme une bonne cohérence interne entre les items. Les items de cette échelle semblent donc bien mesurer les perceptions des enseignants concernant l'enseignement explicite.

P1	En début de leçon, il est pertinent d'exposer les objectifs d'apprentissage poursuivis.	0.702605
P3	Expliquer les liens qui existent entre les nouveaux contenus abordés et les précédents est important.	0.699676
P4	Il est efficace de présenter un résumé de ce qui vient d'être vu à la fin de la leçon.	0.701139
P7	Il est essentiel de vérifier au début de la leçon les connaissances préalables des élèves nécessaires à la bonne acquisition de la matière.	0.704349
P9	Il est pertinent de présenter les exercices de chaque matière aux élèves en allant du simple au complexe.	0.689096
P12	Il est pertinent d'enseigner aux élèves les procédures à utiliser pour résoudre des exercices compliqués.	0.675805
P13	Expliciter aux élèves, à voix haute, les procédures à utiliser est important avant de les laisser s'exercer.	0.694016
P14	En début de chapitre, l'explication des objectifs visés favorise un haut niveau de compréhension du cours.	0.696723
P16	Les feedbacks fréquents (positifs et négatifs) sont efficaces pour atteindre un niveau élevé de réussite des élèves.	0.710293
P19	Il est pertinent que les élèves s'exercent jusqu'au moment où ils sont capables de transférer les connaissances et compétences apprises dans un autre contexte.	0.698310
P21	Il est nécessaire de donner aux élèves des exercices similaires à ceux rencontrés précédemment jusqu'à la maîtrise du sujet traité.	0.711679
P24	Il est important que l'enseignant guide les élèves dans les étapes d'apprentissage du contenu-matière abordé.	0.677069
P26	Le soutien psychologique et pédagogique régulier de l'enseignant augmente l'engagement des élèves.	0.681489
P28	L'organisation du contenu-matière du simple au complexe par l'enseignant engage plus aisément les élèves dans les exercices à réaliser.	0.667110

Tableau n°1 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu suite à la suppression de l'item au niveau de l'enseignement explicite

Aucune attention particulière n'est accordée aux items p16 et p21. En effet, leur suppression n'augmente que négligemment l'alpha de Cronbach de cette échelle. Ces items sont donc conservés.

Ensuite, une analyse factorielle exploratoire avec rotation Varimax a été réalisée. Quatre facteurs distincts ont pu ainsi être mis en évidence pour cette échelle. Ces sous-dimensions ainsi obtenues sont reprises à l'annexe n°6.

Le **premier facteur** obtenu regroupe les items p24, p28, p9 et p19. Cette variable latente est nommée « l'organisation de l'enseignement de manière graduelle, explicite et structurée ». Il regroupe, en effet, des items qui s'intéressent à la structuration de l'enseignement transmis

aux élèves. En effet, l'enseignant peut organiser non seulement sa matière, mais aussi les exercices d'une manière bien précise en les structurant du plus simple au plus complexe. Il peut également guider ses élèves au travers de son contenu-matière en suivant des étapes bien spécifiques et en les encadrant pour les amener à une certaine étape telle que le transfert. L'item p19 a, quant à lui, été basculé sur cette sous-dimension, car sa saturation sur le facteur 1 n'est que légèrement inférieure à celle sur le facteur 5. De plus, la problématique mise en évidence par cet item correspond à celle de la sous-dimension 1. Les items saturent fortement sur cette sous-dimension. Ils semblent donc bien mesurer cette sous-échelle. Cette dernière obtient, par ailleurs, un alpha de Cronbach moyen à bon de 0.69.

L'étiquette du *facteur 2* correspond, quant à elle, à l'« enseignement des procédures » à mettre en œuvre par les apprenants. Ce facteur regroupe les items p12 et p13 qui saturent fortement sur cette sous-dimension étant donné que leur saturation est bien supérieure à 0.50. La corrélation correspondant à cette étiquette est moyenne, puisqu'elle est de 0.68.

Ensuite, la *sous-dimension 3*, nommée « continuité des apprentissages », rassemble les items p3, p26 et p21. Ces derniers saturent bien sur cette sous-dimension étant donné que leur saturation est constamment supérieure à 0.50. Ces items questionnent donc les actions que l'enseignant met en œuvre de manière continue en classe avant, pendant et après les apprentissages dans le but de soutenir les élèves. L'alpha de Cronbach attaché à cette sous-échelle est, par ailleurs, très mauvais, puisqu'il n'est que de 0,05. Ce résultat peut provenir des différences d'actions qui existent entre ces items. En effet, l'item p3 s'attache aux explications données par l'enseignant, l'item p26 au soutien fourni aux élèves tandis que l'item p21 aborde les exercices donnés par l'enseignant. Cette sous-dimension ne sera donc pas traitée dans son ensemble, mais les items la constituant seront analysés indépendamment les uns des autres.

L'étiquette de la *facette 4*, regroupant les items p14, p7 et p16, correspond aux actions que l'enseignant peut mettre en œuvre dans le but de « favoriser l'acquisition des connaissances » des élèves. Les items s'y attachant saturent relativement bien sur cette sous-échelle, excepté pour l'item p16 dont la saturation est légèrement en dessous de 0.50. L'alpha de Cronbach de cette sous-échelle ne permet cependant pas de la valider efficacement, puisqu'elle n'est que de 0.35. Les items p14 et p7 semblent s'axer sur les connaissances des élèves alors que l'item p16 aborde, quant à lui, davantage le soutien positif ou négatif que l'enseignant peut transmettre aux apprenants à l'aide de remarques ou d'encouragements. Les items de cette sous-dimension seront donc traités séparément les uns des autres.

Enfin, le *facteur 5*, nommé « présentation du contenu de la leçon », regroupe les items p4 et p1. Ils s'attèlent à expliquer l'importance de présenter le contenu qui sera vu lors du cours ainsi que d'exposer un résumé de ce dernier à la fin de la leçon. Bien que la saturation de l'item p4 soit excellente, celle de l'item p1 est considérée comme mauvaise étant donné qu'elle est bien inférieure à 0.50. Toutefois, cet item p1 sature le plus sur cette sous-dimension. L'alpha de Cronbach de cette sous-échelle est, quant à lui, insuffisant pour permettre de la valider étant donné qu'il n'atteint que 0.36. Ce résultat pourrait s'expliquer par les différences existantes entre les contenus présentés aux élèves. En effet, exposer un résumé du cours et les objectifs poursuivis par la leçon sont des actions relativement différentes étant donné que le résumé est généralement plus complet et dépend des conditions dans lesquelles la leçon s'est déroulée. Ces deux items seront donc analysés indépendamment les uns des autres.

#### 4.1.2 Perceptions du (socio-)constructivisme

La deuxième échelle questionnée aborde les perceptions des enseignants concernant le (socio-) constructivisme. L'alpha de Cronbach de cette dimension est excellent étant donné qu'il est de 0,81. La cohérence interne entre les items est donc considérée comme très bonne.

P2	Il est important de proposer des exercices aux élèves dont la solution nécessite des recherches.	0.81516
P5	Il est important que les élèves décident seuls des techniques à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles.	0.815556
P6	Laisser découvrir aux élèves par eux-mêmes les savoirs et savoir-faire visés par la leçon est efficace pour leurs apprentissages.	0.800832
P8	Recourir à un problème de la vie quotidienne ou du monde du travail est pertinent pour montrer l'utilité de nouveaux acquis.	0.809006
P10	Il est intéressant d'encourager le travail en petits groupes (2 à 4 élèves) pour permettre aux élèves de discuter de leurs idées concernant la matière.	0.802613
P11	Présenter l'intérêt des matières vues au cours pour la vie personnelle, scolaire, professionnelle ou vis-à-vis de la société est pertinent pour les élèves.	0.805837
P15	Il est efficace de proposer des situations problèmes aux élèves en début de chapitre pour qu'ils découvrent par eux-mêmes le contenu-matière.	0.797561
P17	Les confrontations d'idées entre élèves impactent positivement le sentiment de compétence de ces derniers.	0.792797
P18	Il est important de demander aux élèves de réaliser des exercices stimulants qui les obligent à accroître leur réflexion.	0.806841
P20	Proposer des exercices et des activités que les élèves savent réaliser uniquement sur base de leurs acquis avec l'aide d'un groupe est important.	0.809115
P22	Le travail des élèves en petits groupes (2 à 4 élèves) est efficace pour qu'ils déterminent ensemble une solution à un problème ou à un exercice.	0.807884

P23	Il est important de proposer des situations ou des problèmes qui mettent en conflit ancienne et nouvelle représentation.	0.799980
P25	Il est important que les élèves remettent en question leurs connaissances préalables.	0.810126
P27	Il est important que l'enseignant propose des aides pédagogiques adaptées qui permettent la découverte autonome des contenus.	0.806641
P29	Des tâches, exercices ou projets qui représentent un défi pour les élèves augmentent leur motivation.	0.804888
P30*	Il est pertinent que les élèves découvrent par eux-mêmes les objectifs poursuivis pour chaque contenu-matière.	0.801765
P31	Le travail de groupes soutient l'engagement des élèves lors de projets, de tâches ou d'exercices.	0.795639
P32*	Les situations-problèmes qui exigent des élèves un haut degré de réflexion cognitive diminuent leur engagement dans les tâches.	0.825721

Tableau n°2 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu suite à la suppression de l'item au niveau du (socio-) constructivisme

Trois items semblent nécessiter une prise de décision quant à leur présence ou non au sein de cette échelle. Tout d'abord, la suppression des items p2 et p5 augmente légèrement l'alpha de Cronbach et leur corrélation avec le total, bien que faible, reste acceptable. Il a donc été décidé de conserver ces items. Ensuite, la suppression de l'item p32 de l'échelle augmente l'alpha de Cronbach de 0,010717. Bien que cette évolution soit relativement faible, la corrélation de cet item avec le total est, quant à elle, proche de 0. Il n'y a donc pratiquement aucun lien entre cet item et le construit mesuré. Il a été décidé de supprimer cet item de l'échelle.

Ensuite, une analyse factorielle exploratoire a été réalisée et a permis de mettre en évidence cinq facteurs au sein de cette échelle. Les sous-dimensions de ce domaine sont reprises à l'annexe n°7.

Tout d'abord, le *premier facteur* obtenu sur cette échelle regroupe les items p22, p10 et p31. Ces derniers correspondent à la sous-dimension du « travail en groupe », car ces items abordent l'impact de cette pratique sur les élèves tant au niveau de leur travail que de leur motivation. L'item p17 a également été basculé sur cette sous-dimension. En effet, bien que la saturation de cet item sur le facteur 1 soit inférieure à 0.50, la problématique de ce dernier n'est aucunement liée à celle soulignée par la sous-dimension 4. En effet, cet item s'axe sur l'effet engendré par le travail de groupes, problématique mise en évidence par l'étiquette 1. L'alpha de Cronbach de cette sous-dimension est bon en se situant à 0.77.

Le *deuxième facteur* rassemble les items p30, p29 et p6 saturant de manière assez bonne sur cette sous-dimension. On retrouve ainsi sous l'étiquette du facteur 2 les « méthodes actives d'apprentissage », c'est-à-dire les notions de découverte ainsi que de défi. L'item p27 a également été basculé sur cette sous-dimension. En effet, la différence de saturation sur le

facteur 2 et 3 est négligeable et la problématique questionnée par cet item correspond à celle de la sous-échelle 2. L'alpha obtenu pour cette sous-dimension est considéré comme moyen mais acceptable, puisqu'il est de 0.64.

L'étiquette du **facteur 3**, regroupant les items p25, p2, p23, p15 et p18, correspond à « l'importance des situations-problèmes ». Leur saturation sur cette sous-dimension est considérée comme bonne, excepté pour les items p15 et p18 dont la saturation est inférieure à 0.50. Il a, cependant, été décidé de conserver ces items dans cette sous-dimension malgré cette saturation étant donné que leur suppression n'augmente pas l'alpha de Cronbach et que leur lien avec la problématique est présent. En effet, en ce qui concerne l'item p18, le transfert des apprentissages dans un autre contexte est une notion qui fait partie intégrante des situations-problèmes. L'alpha de Cronbach de cette sous-échelle s'élève, quant à lui, à 0.64. Bien que moyen, ce dernier est accepté et validé de façon relativement efficace.

Ensuite, l'étiquette du **facteur 4** concerne « la démonstration de l'intérêt des contenus-matières » et regroupe les items p8 et p11. Leur saturation sur cette dimension est fortement élevée, ce qui permet de mettre en évidence que ces deux items mesurent bien l'intérêt des contenus-matières présentés aux élèves. L'alpha de Cronbach de cette sous-échelle est également relativement bon étant donné qu'il est de 0.69.

En outre, les items p17 et p5 initialement placés dans ce facteur ont, quant à eux, été pour le premier déplacé au sein d'une autre dimension et, pour le deuxième, analysé séparément des facteurs. En effet, il a été décidé d'analyser l'item p5 séparément pour deux raisons. La première est que sa saturation sur chacun des facteurs est relativement faible étant donné qu'elle est constamment inférieure à 0.50. De plus, bien que cet item sature légèrement sur ce facteur, la problématique de ce dernier ne correspond pas à celle mise en évidence par la sous-dimension 4 et notamment les items qui la composent. En effet, cet item s'intéresse aux prises de décisions que l'élève peut réaliser seul et non à l'intérêt des contenus-matières. Toutefois, sa suppression n'est aucunement justifiée.

Enfin, la **sous-dimension 5** devient inopérante pour plusieurs raisons. Tout d'abord, pour rappel, il a été décidé de supprimer l'item p32 de l'échelle suite à l'analyse de l'alpha de Cronbach. L'item p20 se retrouve donc seul sur cette sous-dimension. Il a donc été décidé que cet item serait analysé séparément des sous-échelles. En effet, ses saturations sur les autres facteurs ne permettent pas de le basculer sur l'un d'entre eux.



### 4.1.3 Perceptions des technologies de l'information et de la communication

La troisième dimension concerne l'adhésion aux technologies de l'information et de la communication. Le coefficient d'alpha de Cronbach standardisé est de 0.67, ce qui est considéré comme une cohérence interne de l'échelle acceptable mais moyenne.

T1	L'utilisation des TIC par les élèves lors de projets pédagogiques ou de travaux en classe est bénéfique à leurs apprentissages.	0.621172
T2	L'utilisation des TIC en classe par les élèves diminue leur compréhension des contenus.	0.621381
T3	Les TIC permettent d'accorder davantage de liberté d'apprentissage aux élèves à travers de multiples supports.	0.629147
T4	Internet est une ressource pédagogique pertinente pour approfondir les savoirs des élèves.	0.669747
T5*	Les supports visuels tels que des vidéos sont efficaces pour expliquer des notions théoriques.	0.652312
T6	L'utilisation du tableau interactif (TBI) ou projecteur pour visualiser le cours permet de favoriser l'organisation des leçons pour les élèves.	0.634370
T7*	Les TIC engendrent du travail supplémentaire pour l'enseignant lors de l'organisation préalable des leçons.	0.695926
T8	L'utilisation des TIC lors des leçons (ordinateurs, tablettes, tableau interactif, etc.) augmente la motivation des élèves.	0.623403

Tableau n°3 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu suite à la suppression de l'item au niveau des TIC

La suppression de l'item 7 augmente l'alpha de Cronbach de 0,021226, ce qui démontre que sa suppression permettrait d'augmenter la consistance interne de l'échelle. De plus, sa corrélation avec le total est faible. Ces résultats pourraient être expliqués par le fait que cet item aborde le travail des enseignants suite à l'usage des TIC et non les bénéfices de ces outils sur les apprentissages et les connaissances des élèves comme le traduisent les autres items de cette dimension. Il a donc été décidé de supprimer cet item de l'échelle.

Une analyse factorielle exploratoire a ensuite permis de grouper les items de cette dimension selon trois facteurs distincts. Les sous-dimensions de cette échelle se situent à l'annexe n°8.

Le **premier facteur**, nommé « apports positifs des TIC », regroupe les items t1, t3, t6 et t8. Il aborde les bénéfices des TIC sur les apprentissages et le travail des élèves en classe. Leur saturation sur cette sous-dimension est supérieure à 0.50, ce qui nous permet d'affirmer que ces items satureront bien sur ce facteur. L'alpha de Cronbach de cette sous-dimension est, quant à lui, moyen, puisqu'il est de 0.65.

L'étiquette du **deuxième facteur** correspond aux « impacts des TIC sur les connaissances de élèves » et regroupe les items t4 et t2. L'item t5 a également été basculé sur cette dimension pour deux raisons. Tout d'abord, sa saturation sur ce facteur est équivalente à celle qu'il possède sur le facteur 3. Ensuite, cet item est en lien avec la problématique mise en évidence par les items du facteur 2. L'alpha de Cronbach de la sous-échelle 2 est, quant à lui,

de 0.54. Il est donc insuffisant pour permettre de déterminer la validité de cette sous-dimension avec efficacité. En effet, ces items abordent des supports différents en ce qui concerne les TIC en classe : le premier traite d'internet, le deuxième des TIC en général alors que le troisième item souligne l'importance des supports visuels. Il a donc été décidé de les analyser indépendamment les uns des autres. En outre, étant donné la suppression de l'item 7 de cette échelle ainsi que le basculement de l'item 5 dans le facteur 2, le **facteur 3** devient inopérant.

#### 4.1.4 Perceptions du climat de classe

Enfin, la dernière dimension aborde le climat de la classe. Son coefficient d'alpha de Cronbach standardisé est de 0.72, ce qui démontre une bonne cohérence interne entre les items.

C1	Exiger une écoute attentive de la part des élèves est nécessaire pour leur compréhension de la matière.	0.698288
C2	Il est important de demander aux élèves de respecter les règles instaurées par l'enseignant.	0.697294
C3	Au début du cours, il est nécessaire de demander aux élèves de se calmer rapidement.	0.685636
C4	L'enseignement explicite des règles de bons comportements est efficace pour la réussite des élèves.	0.684509
C5*	Un enseignement laxiste au niveau des règles de discipline permet d'augmenter la réussite des élèves.	0.711910
C6	Lors des cours, il est important de calmer les élèves perturbateurs.	0.696775
C7	Un climat de classe serein améliore la motivation des élèves lors des leçons.	0.690115
C8	Une relation constructive entre les élèves les motive dans leurs apprentissages.	0.697054
C9	Une relation respectueuse entre l'enseignant et les élèves augmente l'engagement de ces derniers dans leurs apprentissages.	0.725425
C10*	La mise en œuvre d'un climat compétitif entre les élèves à travers des tâches ou des tests augmente leur motivation.	0.732910
C11	Il est important d'obtenir le silence de chacun des élèves durant le travail individuel.	0.714925
C12*	Les attitudes à adopter en classe sont laissées à l'appréciation des élèves.	0.687996

Tableau n° 4 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu suite à la suppression de l'item au niveau du climat

La suppression de l'item c9 et c10 n'apporte qu'un gain négligeable au niveau de l'alpha de Cronbach, ce qui n'améliore que légèrement la cohérence interne de cette échelle. De plus, ces items corrèlent positivement avec le total. Il a donc été décidé de les conserver malgré ces résultats, car ces derniers ne constituent pas une raison de les supprimer.

L'analyse factorielle a, ensuite, permis de mettre en évidence 4 sous-dimensions en ce qui concerne le climat de classe. Les sous-dimensions de cette échelle se situent à l'annexe n°9.

Le **premier facteur** est nommé « les règles de comportements à instaurer en classe » et reprend les items c2, c1, c3 et c6. La saturation de chacun des items sur cette sous-dimension est considérée comme bonne étant donné qu'elle est supérieure à 0.50. L'alpha de Cronbach de cette sous-échelle est considérée comme moyen étant donné qu'il est de 0.68.

Le *deuxième facteur* aborde, quant à lui, les impacts d'un « climat de classe favorable aux élèves » et regroupe les items c8, c7 et c9. Ces derniers saturent, par ailleurs, fortement sur cette sous-dimension. L'alpha de Cronbach de cette sous-échelle est bon, puisqu'il est de 0.78.

La *troisième sous-dimension*, nommée « climat de classe permissif », regroupe les items c5 et c12 saturant fortement sur ce facteur et correspondant à des items inversés par rapport à la dimension 2. En effet, bien que ces items se réfèrent au climat instauré par l'enseignant, cette dimension est en lien avec une attitude davantage permissive (ne pas ou instaurer peu de règles en classe, laisser les élèves décider des règles). L'alpha de Cronbach de cette facette est de 0.66, ce qui est considéré comme moyen.

Enfin, l'étiquette attribuée au *quatrième facteur* est le « climat de classe rigoureux ». Il correspond aux exigences, aux règles que le professeur met en œuvre en classe. Les items présents au sein de ce facteur saturent bien sur celui-ci et l'alpha de Cronbach de cette étiquette est, quant à lui, largement mauvais étant donné qu'il n'atteint que 0.13. La validité de cette sous-échelle ne peut donc être confirmée. En effet, les items c11 et c10 s'intéressent davantage au climat de classe mis en place par l'enseignant tandis que l'item c4 aborde les règles de classe mises en place. Cette dimension ne sera donc pas traitée globalement mais les items la constituant seront analysés séparément les uns des autres.

## **4.2 Moyennes des échelles et sous-échelles**

Suite aux analyses réalisées, des moyennes ont ensuite été créées sur chaque échelle et sous-échelle dans le but d'élaborer un indice défini comme étant les perceptions moyennes des enseignants interrogés. Cet indice varie de 1 à 4 étant donné que les réponses des participants fluctuent de la modalité « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». La moyenne de cet indice est donc de 2,5. Le but de cette analyse est donc de mettre en lumière les indices correspondant aux réponses des enseignants aux deux questionnaires. Une mise en lien et une comparaison sont ainsi réalisées dans le but de déterminer de possibles différences entre les moyennes des perceptions des enseignants correspondant aux deux moments investigués dans ce travail. Il est à noter que les différences de perceptions des participants entre les deux questionnaires sont considérées comme statistiquement significatives lorsque la probabilité de dépassement ( $Pr > F$ ) n'outrepasse pas ou est fort proche de 0.05.

Enfin, nous analysons en détail certaines sous-dimensions, non validées efficacement ou requérant de plus amples analyses, au moyen des fréquences des réponses des enseignants aux items obtenus, d'une part, lors du premier questionnaire et, d'autre part, lors du deuxième questionnaire. Le but est alors de comparer les résultats obtenus à certains items afin de déterminer les évolutions possibles. L'ensemble des fréquences de chaque item pour les deux questionnaires est repris à l'annexe n°10.

#### 4.2.1 Perceptions de l'enseignement explicite

<i>Échelles et sous-échelles</i>	<i>T1/T2</i>	<i>Indice (moyenne)</i>	<i>Ecart-type</i>	<i>Pr &gt; F</i>
<i>Perceptions de l'enseignement explicite</i>	1	3,25	0,32	0.0172
	2	3,40	0,41	
L'organisation de l'enseignement de manière graduelle, explicite et structurée	1	3,24	0,49	0.2252
	2	3,35	0,56	
L'enseignement des procédures	1	3,22	0,69	0.3258
	2	3,33	0,62	
Continuité dans les apprentissages	1	3,37	0,37	0.0986
	2	3,49	0,44	
Favorisation de l'acquisition des connaissances	1	3,09	0,48	0.0176
	2	3,28	0,50	
Présentation du contenu de la leçon	1	3,31	0,52	0.0500

Tableau n° 5 : Indice, écart-type et probabilité de dépassement de l'échelle « Enseignement explicite » et de ses sous-échelles

L'indice de cette échelle est de 3,25 pour le premier questionnaire tandis qu'il s'élève à 3,40 pour les réponses des participants du deuxième questionnaire. Il est donc à noter que les enseignants adhèrent donc largement à l'enseignement explicite, puisque la moyenne obtenue est proche de 4. Ce constat semble, par ailleurs, renforcé après leur insertion professionnelle et ce, de manière statistiquement significative étant donné que la probabilité de dépassement est fort proche de 0.05.

Ils pensent, en moyenne, qu'il est important de veiller à organiser son enseignement de manière explicite et structurée en présentant les matières vues et les exercices en allant du plus simple au plus complexe. Leur rôle de guide semble donc prononcé. Ce constat peut être observé tant lors de leurs études (3,24) qu'actuellement (3,35) et aucune différence statistiquement significative ne peut être observée.

De plus, les enseignants interrogés pensent qu'il est pertinent d'enseigner explicitement aux élèves les techniques à maîtriser dans le but de favoriser la réussite de leurs apprentissages. L'indice du premier et deuxième questionnaire sont respectivement de 3,22 et 3,33, ce qui témoigne donc d'un bon accord de leur part. Une légère évolution positive semble également être constatée. Toutefois, cette dernière n'est pas statistiquement significative.

Au niveau de la continuité dans les apprentissages (tableau n°6), il est à noter qu'au moins 97% des enseignants s'accordent sur l'importance d'expliquer les liens établis entre les diverses matières vues (p3). Ils sont également plus de 93% à être d'accord sur le bénéfice que peut entraîner le soutien apporté par l'enseignant (p21). Toutefois, ils sont légèrement mitigés en ce qui concerne la nécessité de donner des exercices similaires dans le but de faciliter la maîtrise du cours étant donné qu'environ 30% d'entre eux y sont opposés (p26). Les enseignants sont donc favorables à mettre en œuvre des actions dans le but de favoriser le travail des élèves ainsi que leur motivation et leur bien-être. Ce constat n'a cependant pas évolué entre les études des enseignants et ce qu'ils pensent actuellement.

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
P3	Expliquer les liens qui existent entre les nouveaux contenus abordés et les précédents est important.	1	1.23%	1.23%	23.46%	74.07%	0%
		2	0%	1.39%	25.00%	72.22%	1.39%
P21	Il est nécessaire de donner aux élèves des exercices similaires à ceux rencontrés précédemment jusqu'à la maîtrise du sujet traité.	1	3.75%	26.25%	48.75%	21.25%	0%
		2	0%	25.00%	36.11%	33.33%	5.56%
P26	Le soutien psychologique et pédagogique régulier de l'enseignant augmente l'engagement des élèves.	1	0%	6.33%	31.65%	62.03%	0%
		2	0%	2.78%	29.17%	65.28%	2.78%

Tableau n°6 : Réponses aux items p3, p21 et p26

Ensuite, il est également important de souligner que les enseignants ne semblent pas tous en concordance en ce qui concerne certaines actions permettant de favoriser l'acquisition des connaissances des élèves. 90% d'entre eux, lors de leurs études et actuellement, pensent qu'il est important de vérifier les connaissances des élèves avant de commencer une matière (p7) ainsi que de donner des feedbacks pour favoriser la réussite des apprenants (p16) (tableau n°7).

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
P7	Il est essentiel de vérifier au début de la leçon les connaissances préalables des élèves nécessaires à la bonne acquisition de la matière.	1	1.25%	8.75%	45.00%	45.00%	0%
		2	1.39%	6.94%	43.06%	47.22%	1.39%
P16	Les feedbacks fréquents (positifs et négatifs) sont efficaces pour atteindre un niveau élevé de réussite des élèves.	1	0%	9.88%	45.68%	44.44%	0%
		2	1.39%	6.94%	36.11%	54.17%	1.39%

Tableau n°7 : Réponses aux items p7 et p16

Toutefois, les enseignants semblent démontrer des avis mitigés concernant l'explication des objectifs des chapitres vus (tableau n°8). En effet, lors de leurs études, seulement la moitié d'entre eux pensait qu'expliquer les objectifs de la matière vue permettait de développer une bonne compréhension du cours. Bien que ce résultat atteigne 68% en ce qui concerne leurs perceptions actuelles, les enseignants ne semblent pas s'accorder totalement concernant cette affirmation.

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
P14	En début de chapitre, l'explication des objectifs visés favorise un haut niveau de compréhension du cours.	1	7.41%	39.51%	39.51%	13.58%	0%
		2	2.78%	26.39%	38.89%	29.17%	2.78%

Tableau n°8 : Réponses à l'item p14

Enfin, au niveau de la présentation du contenu de la leçon (tableau n°9), les enseignants interrogés pensent, pour la grande majorité, qu'il est important de présenter les objectifs de la leçon aux élèves (p1). Ce constat est d'application pour leurs perceptions lors de leurs études, mais également pour celles qu'ils possèdent actuellement. De plus, plus de 80% d'entre eux, s'accordent sur l'efficacité d'exposer un résumé du contenu du cours. Cette proportion augmente négligemment en ce qui concerne leurs conceptions actuelles.

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
P1	En début de leçon, il est pertinent d'exposer les objectifs d'apprentissage poursuivis.	1	0%	4.94%	39.51%	55.56%	0%
		2	0%	6.94%	31.94%	59.72%	0%
P4	Il est efficace de présenter un résumé de ce qui vient d'être vu à la fin de la leçon.	1	2.47%	13.58%	54.32%	29.63%	0%
		2	0%	8.33%	41.67%	48.61%	1.39%

Tableau n°9 : Réponses aux items p1 et p4

#### 4.2.2 Perceptions du (socio-)constructivisme

<i>Échelles et sous-échelles</i>	<i>T1/ T2</i>	<i>Indice (moyenne)</i>	<i>Ecart- type</i>	<i>Pr &gt; F</i>
<i>Perceptions du (socio-)constructivisme</i>	1	3,02	0,30	0.0520
	2	2,90	0,37	
Travail en groupe	1	2,91	0,52	0.3373
	2	2,82	0,58	
Méthodes actives d'apprentissage	1	2,94	0,39	0.0457
	2	2,80	0,46	
L'importance des situations-problèmes	1	3,2	0,45	0.0541
	2	3,03	0,52	
Démonstration de l'intérêt des contenus-matières	1	3,64	0,48	0.2731

Tableau n° 10 : Indice, écart-type et probabilité de dépassement de l'échelle « (Socio-) constructivisme » et de ses sous-échelles

L'indice attaché à cette échelle est de 3,02 pour le premier questionnaire tandis qu'il diminue légèrement pour le deuxième questionnaire pour atteindre 2,90. Les enseignants sont donc en accord avec les pratiques du (socio-) constructivisme, lors de leurs études. Toutefois, cette adhésion semble diminuer, de manière statistiquement significative, lors de leur insertion professionnelle et leurs premières années dans l'enseignement, pour tendre vers des perceptions davantage mitigées.

Au niveau du travail en groupe, en moyenne, les enseignants questionnés tendent à être d'accord lors de leurs études avec les bénéfices que peut entraîner ce type de fonctionnement en classe, puisque l'indice s'approche de 3. Ils semblent s'accorder sur le fait que ce travail en groupe permet la discussion d'idées, la favorisation du sentiment de compétence, la résolution d'un problème et le soutien à la motivation. Ces perceptions diminuent également légèrement après leur insertion professionnelle pour présenter des conceptions davantage mitigées, puisque l'indice atteint 2,82. Ce résultat semble se marquer plus précisément en ce qui concerne les conceptions relatives aux confrontations d'idées par groupes (tableau n°11). En effet, seulement 55% d'entre eux sont en concordance avec cette affirmation après leurs insertion professionnelle. Cependant, il est à noter que les différences observées ne sont pas statistiquement significatives.

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
P17	Les confrontations d'idées entre élèves impactent positivement le sentiment de compétence de ces derniers.	1	3.70%	19.75%	56.79%	19.75%	0%
		2	16.67%	26.39%	41.67%	13.89%	1.39%

Tableau n°11 : Réponses à l'item p17

Ensuite, au niveau des méthodes actives d'apprentissage, l'indice de cette facette est de 2,94 pour le premier questionnaire tandis qu'il n'est plus que de 2,80 pour le deuxième questionnaire. Les enseignants semblent donc favorables aux méthodes actives d'apprentissage lorsqu'ils étaient aux études. Toutefois, cette proportion semble diminuer, de manière statistiquement significative, pour mettre en évidence des conceptions davantage mitigées à l'heure actuelle. En effet, deux résultats semblent particulièrement intéressants à souligner (tableau n°12). Tout d'abord, seulement 66% d'entre eux lors de leurs études s'accordent sur l'importance de laisser les élèves découvrir par eux-mêmes la matière et cette proportion n'est plus que de 55% à l'heure actuelle. En outre, environ la moitié des enseignants interrogés pensait, lors de leurs études, que si les tâches, exercices ou projets donnés aux élèves représentent un défi pour eux au niveau des compétences à mettre en œuvre, leur motivation sera favorisée. Ils sont, par ailleurs, légèrement plus nombreux à le penser actuellement

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
P6	Laisser découvrir aux élèves par eux-mêmes les savoirs et savoir-faire visés par la leçon est efficace pour leurs apprentissages.	1	8.64%	24.69%	37.04%	29.63%	0%
		2	20.83%	18.06%	45.83%	11.11%	4.17%
P29	Des tâches, exercices ou projets qui représentent un défi pour les élèves augmentent leur motivation.	1	3.80%	21.52%	21.52%	34.18%	0%
		2	12.50%	23.61%	33.33%	29.17%	1.39%

Tableau n° 12 : Réponses aux items p6 et p29

Il est également important de souligner que ces enseignants sont en désaccord avec le fait de laisser les élèves découvrir par eux-mêmes les objectifs de la matière vue (tableau n°13). Ce constat ne semble cependant pas étonnant étant donné les résultats détaillés précédemment qui exposaient leur accord prononcé pour la présentation du contenu de la leçon.

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
P30	Il est pertinent que les élèves découvrent par eux-mêmes les objectifs poursuivis pour chaque contenu-matière.	1	12.66%	48.10%	26.58%	12.66%	0%
		2	30.56%	36.11%	26.39%	5.56%	1.39%

Tableau n° 13 : Réponses à l'item p30



Concernant l'importance des situations-problèmes, les enseignants semblent en adhésion avec ces outils tant lors de leurs études qu'à l'heure actuelle étant donné que les indices du premier questionnaire, mais aussi du deuxième sont respectivement de 3,2 et 3,03. En outre, aucune réelle évolution ne peut être constatée en ce qui concerne leurs conceptions. Il est cependant à noter que bien que les enseignants aient été fortement en adhésion avec le fait de proposer des situations-problèmes pour que les élèves découvrent seuls le contenu-matière, ils ne sont plus que la moitié à y accorder une importance actuellement (tableau n°14).

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
P15	Il est efficace de proposer des situations-problèmes aux élèves en début de chapitre pour qu'ils découvrent par eux-mêmes le contenu-matière.	1	2.50%	22.50%	47.50%	27.50%	0%
		2	15.28%	30.56%	30.56%	22.22%	1.39%

Tableau n°14 : Réponses à l'item p14

En moyenne, les enseignants lors de leurs études et actuellement, sont également fortement en accord avec la démonstration aux élèves de l'intérêt des contenus-matières. En effet, l'indice respectif de chaque questionnaire est de 3,64 et 3,56. Aucune réelle évolution ne peut cependant être constatée en ce qui concerne cette sous-dimension.

Suivant les raisons décrites précédemment, il est intéressant de pointer séparément les résultats obtenus à l'item p5 et p20 (tableau n°15 et 16). Tout d'abord, 60% des enseignants interrogés étaient favorables lors de leurs études à laisser l'opportunité aux apprenants de choisir eux-mêmes les techniques qu'ils veulent utiliser. Toutefois, cette proportion diminue fortement étant donné que moins de la moitié d'entre eux sont en accord avec cette affirmation aujourd'hui.

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
P5	Il est important que les élèves décident seuls des techniques à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles.	1	0%	39.51%	53.09%	7.41%	0%
		2	12.50%	44.44%	30.56%	11.11%	1.39%

Tableau n° 15 : Réponses à l'item p5

Enfin, il est à noter que les perceptions des enseignants lors de leurs études sont relativement mitigées concernant la mise en place de situations-problèmes ou d'exercices se situant dans la zone proximale de développement des élèves. Cette proportion d'enseignants diminue notamment lors de leur insertion professionnelle pour atteindre 44%.

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
P20	Proposer des exercices et des activités que les élèves savent réaliser uniquement sur base de leurs acquis avec l'aide d'un groupe est important.	1	3.80%	43.04%	40.51%	12.66%	0%
		2	12.50%	40.28%	23.61%	20.83%	2.78%

Tableau n° 16 : Réponses à l'item p20

#### 4.2.3 Perceptions des technologies de l'information et de la communication

<i>Échelles et sous-échelles</i>	<i>T1/ T2</i>	<i>Indice (moyenne)</i>	<i>Ecart- type</i>	<i>Pr &gt; F</i>
<i>Perceptions des TIC</i>	1	3,23	0,40	0.0613
	2	3,35	0,40	
Perceptions des apports positifs des TIC	1	3,20	0,49	0.0955
	2	3,33	0,46	
Perceptions des impacts des TIC sur les connaissances des élèves	1	3,25	0,44	0.2240
	2	3,35	0,46	

Tableau n° 17 : Indice, écart-type et probabilité de dépassement de l'échelle « TIC » et de ses sous-échelles

Pour le premier questionnaire, l'indice de cette échelle est de 3,23. En moyenne, les enseignants interrogés semblaient donc favorables à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication lors de leurs études. Une légère évolution positive, bien que relative mais statistiquement significative, est constatée en ce qui concerne cette dimension. En effet, l'indice obtenu lors du deuxième questionnaire est de 3,35. Les enseignants se situant dans leurs premières années d'enseignement, semblent donc légèrement plus favorables en moyenne à l'utilisation des TIC.

Plus précisément, les perceptions des participants semblent être en accord avec les apports positifs pouvant résulter des TIC au sein de leur quotidien, tant lors de leurs études (3,20) qu'actuellement (3,33). Ils pointent leur utilisation lors de projets ou travaux et leur multitude de supports pour favoriser la liberté d'apprentissage des apprenants, l'organisation des leçons ainsi que la motivation des élèves. Bien qu'une augmentation ait lieu entre les deux temps, cette dernière est considérée comme légère mais statistiquement significative.

Au niveau des impacts des TIC sur les connaissances des élèves, il est tout d'abord intéressant de mettre en évidence qu'une grande majorité des enseignants interrogés ne sont pas en accord avec l'item t2 (tableau n°18). En effet, ils ne pensent pas que l'utilisation de ces technologies pourrait engendrer un impact négatif sur la compréhension de la matière. Au contraire, ils sont en concordance avec deux impacts positifs des TIC : d'une part, ces outils

approfondissent les connaissances des élèves et, d'autre part, ils permettent également d'explicitier plus aisément certains contenus-matières. L'item t2 étant inversé, nous pouvons en déduire qu'il a bien rempli son rôle étant donné que les enseignants n'ont pas été en accord avec cette affirmation.

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
T2	L'utilisation des TIC en classe par les élèves diminue leur compréhension des contenus.	1	33,75%	53,75%	12,50%	0%	0%
		2	37,50%	50%	11,11%	1,39%	0%

Tableau n° 18 : Réponses à l'item t2

En outre, aucune réelle évolution ne peut être observée entre les réponses données aux deux questionnaires, excepté pour l'item t5 (tableau n°19). Les participants semblent se déclarer en effet davantage en accord avec cet impact. Toutefois, il est important de préciser que cette évolution est faible et donc négligeable. Nous pouvons donc en conclure que les enseignants semblent largement adhérer aux impacts positifs que peut engendrer l'utilisation de ces technologies sur les connaissances des apprenants, tant lors de leurs études qu'à l'heure actuelle.

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
T4	Internet est une ressource pédagogique pertinente pour approfondir les savoirs des élèves.	1	0%	12,66%	64,56%	22,78%	0%
		2	0%	11,11%	54,17%	33,33%	1,39%
T5	Les supports visuels tels que des vidéos sont efficaces pour expliquer des notions théoriques.	1	0%	5%	46,25%	48,75%	0%
		2	0%	1,39%	37,50%	61,11%	0%

Tableau n° 19 : Réponses aux items t4 et t5

#### 4.2.4 Perceptions du climat de classe

<i>Échelles et sous-échelles</i>	<i>T1/ T2</i>	<i>Indice (moyenne)</i>	<i>Écart- type</i>	<i>Pr &gt; F</i>
<i>Perceptions du climat de classe</i>	1	3,38	0,32	0.3723
	2	3,43	0,35	
Perceptions des règles de comportements à instaurer en classe	1	3,46	0,46	0.9916
	2	3,45	0,51	
Perceptions d'un climat favorable aux élèves	1	3,68	0,42	0.8034
	2	3,67	0,41	
Perceptions d'un climat de classe permissif	1	3,29	0,65	0.4003
	2	3,38	0,67	
Perception d'un climat de classe rigoureux	1	3,04	0,48	0.2095

Tableau n° 20 : Indice, écart-type et probabilité de dépassement de l'échelle « Climat de classe » et de ses sous-échelles

L'indice du climat de classe correspondant au premier et deuxième questionnaire est respectivement de 3,38 et 3,43. Ce résultat permet de mettre ainsi en évidence que les enseignants interrogés sont en accord avec l'importance de porter attention au climat instauré en classe. La différence de perceptions quant à cette dimension est faible et non significative. Elle ne permet donc pas de démontrer une réelle évolution dans les perceptions des enseignants.

Plus précisément, les enseignants en moyenne sont fortement favorables à l'instauration de règles de comportements au sein de leur classe, que ce soit au niveau des élèves perturbateurs, de l'écoute à exiger, de comportements dérangeants ou encore du respect des règles demandées aux élèves. L'indice de cette sous-échelle est de 3,46 pour chaque questionnaire, ce qui permet de mettre en exergue l'absence complète d'évolution des perceptions des enseignants interrogés.

De plus, ils perçoivent fortement l'importance de développer un climat favorable en classe ainsi que de bonnes relations dans le but de favoriser les apprentissages des élèves et leur motivation. En effet, les deux indices obtenus (3,68 lors de leurs études et 3,66 actuellement) sont fort proches de 4. Aucune évolution de perceptions n'est toutefois réellement observée étant donné que la diminution de l'indice, dans le deuxième questionnaire, est proche de 0.

Concernant le climat de classe permissif, l'indice correspondant à cette sous-dimension est de 3,29 dans le premier questionnaire tandis qu'il est de 3,38 dans le deuxième questionnaire. Or, dans cette sous-dimension, plus l'indice est élevé et se rapproche de 4, plus les enseignants interrogés sont en désaccord avec la mise en œuvre d'un climat permissif en classe. De plus, aucune évolution majeure entre les perceptions des enseignants lors de leurs études et à l'heure d'aujourd'hui ne peut être constatée. Ces résultats ne sont pas anodins étant

donné que ces enseignants ont largement démontré leur accord avec les deux sous-échelles présentées précédemment.

Enfin, au niveau des perceptions des enseignants concernant un climat de classe rigoureux, il faut tout d'abord noter qu'une grande majorité des enseignants, lors de leurs études mais également à l'heure actuelle, pensent que l'enseignement des règles de comportements permet de favoriser les apprentissages des élèves (tableau n°21). Au contraire, plus de 70% d'entre eux ne sont pas en accord avec le fait qu'un climat compétitif en classe peut engendrer une meilleure motivation de la part des élèves. Ce résultat augmente négligemment en ce qui concerne les perceptions actuelles de ces professionnels.

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
C4	L'enseignement explicite des règles de bons comportements est efficace pour la réussite des élèves.	1	0%	8,75%	50%	41,25%	0%
		2	0%	9,72%	47,22%	40,28%	2,78%
C10	La mise en œuvre d'un climat compétitif entre les élèves à travers des tâches ou des tests augmente leur motivation.	1	27,50%	43,75%	20%	8,75%	0%
		2	34,72%	44,44%	16,67%	4,17%	0%

Tableau n°21 : Réponses des items c4 et c10

Toutefois, ils semblent développer des perceptions relativement mitigées en ce qui concerne le silence à exiger lors du travail individuel (tableau n°22). En effet, plus de 30% d'entre eux pensent que le silence n'est pas nécessaire durant ces périodes de cours.

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
C11	Il est important d'obtenir le silence de chacun des élèves durant le travail individuel.	1	3,75%	31,25%	35%	30%	0%
		2	4,17%	27,78%	36,11%	31,94%	0%

Tableau n°22 : Réponses de l'item c11

### 4.3 Analyse de variance ANOVA

Après avoir réalisé les analyses d'alpha de Cronbach ainsi que les analyses factorielles, nous avons obtenu cinq sous-dimensions pour l'échelle « Enseignement explicite » et quatre sous-dimensions pour l'échelle « (socio-) constructivisme ». Ces domaines et facteurs nous permettent ainsi d'analyser plus en profondeur certains résultats obtenus au sein de ces deux facettes afin de répondre à une des hypothèses posées préalablement. Ainsi, nous avons décidé de déterminer les différences présentes ou non, entre les perceptions des enseignants

poursuivant ou ayant obtenu le diplôme de master en Sciences de l'éducation, et les enseignants ne faisant pas partie de cette catégorie. L'objectif est donc de comparer les moyennes de ces deux groupes afin de déterminer d'éventuelles différences de perceptions.

Il faut donc lier la variable master aux réponses des participants transmises via le premier et le deuxième questionnaires.

Toutefois, deux points d'attention nous semblent importants à mettre en évidence avant de d'entamer l'analyse de ces résultats. Tout d'abord, les analyses sont basées sur deux groupes d'enseignants avec un faible taux de participants, en particulier pour les sujets se situant dans le groupe master. Il est donc nécessaire de garder à l'esprit que nous ne pouvons pas généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population. Ils peuvent, cependant, servir de base et ainsi donner une orientation possible à des analyses de plus grande envergure. Ensuite, il est également à noter que les résultats présentés ci-après correspondent à l'ensemble des données obtenues, peu importe leur caractère significatif. En effet, étant donné la volonté de déterminer une possible évolution entre les temps 1 et 2, il nous semble plus explicite de présenter l'entièreté des résultats. Il est donc à noter que ces derniers correspondent, d'une part, à ceux dont la probabilité de dépassement ( $Pr > F$ ) ne dépasse pas ou est fort proche de 0.05 et, d'autre part, ceux dont la probabilité de dépassement est bien supérieure à 0.05. Dans le premier cas de figure, les résultats sont considérés comme statistiquement significatifs contrairement au deuxième cas de figure.

Afin de rendre notre propos le plus clair possible, nous commençons par lier la variable master à l'enseignement explicite pour, ensuite, entamer la même analyse sur base de l'échelle (socio-) constructivisme.

Tout d'abord, les résultats semblent souligner, d'une part, une relative constance des perceptions des enseignants pour l'enseignement explicite lors de leurs études et, d'autre part, une plus grande adhésion des enseignants ayant réalisé ou réalisant le master en sciences de l'éducation, en ce qui concerne ce courant pédagogique. Toutefois, bien qu'une adhésion plus forte soit constatée actuellement en ce qui concerne l'enseignement explicite et ce, plus particulièrement, pour le groupe master, les résultats obtenus ne nous permettent pas d'affirmer que les différences constatées sont statistiquement significatives.

Echelle	Enseignement explicite					
	N		Moyennes		Ecart-types	
	1	2	1	2	1	2
Master	19	20	3.17	3.50	0.42	0.48
<del>Master</del>	51	44	3.27	3.35	0.27	0.37
Pr > F : 0.2055 (T1) et Pr > F : 0.1984 (T2)						

Tableau n°23 : Moyennes et écarts-types pour l'« Enseignement explicite » au temps 1 et 2

Il est cependant important de souligner que les enseignants faisant partie du groupe master semblent moins adhérer, de manière statistiquement significative, à l'organisation de l'enseignement de manière explicite lors de leurs études en Hautes écoles. Leurs perceptions ont, toutefois, augmenté après le commencement du master pour être semblables à celles que possèdent les autres participants actuellement.

Sous-échelle	L'organisation de l'enseignement de manière graduelle, explicite et structurée					
	N		Moyennes		Ecart-types	
	1	2	1	2	1	2
Master	20	20	3	3.34	0.53	0.67
<del>Master</del>	58	47	3.32	3.36	0.47	0.52
Pr > F : <b>0.0095</b> (T1) et Pr > F : 0.9017 (T2)						

Tableau n°24 : Moyennes et écarts-types pour « L'organisation de l'enseignement de manière graduelle, explicite et structurée » au temps 1 et 2

En outre, bien qu'une augmentation des perceptions des enseignants du groupe master semble constatée, aucune différence significative ne peut être mise en évidence concernant l'adhésion des participants à l'enseignement des procédures à mettre en œuvre.

Concernant la continuité des apprentissages, lors de leurs études, les perceptions des enseignants appartenant au groupe master semblent en accord avec les actions mises en œuvre par l'enseignant pour soutenir les élèves, tout au long de leurs apprentissages, bien que celles des autres enseignants soient significativement plus en accord avec ces actions. La tendance semble toutefois s'inverser actuellement en présentant des différences non significatives.

Sous-échelle	Continuité des apprentissages					
	N		Moyennes		Ecart-types	
	1	2	1	2	1	2
Master	20	20	3.25	3.55	0.39	0.56
<del>Master</del>	59	47	3.42	3.46	0.36	0.38
Pr > F : <b>0.0832</b> (T1) et Pr > F : 0.4522 (T2)						

Tableau n°25 : Moyennes et écarts-types pour la « Continuité des apprentissages » au temps 1 et 2

En outre, il est également intéressant de noter que les enseignants ayant réalisé le master en Sciences de l'éducation adhèrent davantage aux pratiques favorisant l'acquisition des

connaissances des élèves, lors de leurs études et actuellement. Toutefois, les résultats obtenus concernant leurs perceptions au temps 1 ne permettent pas d'affirmer qu'ils sont significatifs. Par ailleurs, ces deux groupes perçoivent tous deux ces pratiques de manière positive.

Sous-échelle	Favorisation de l'acquisition des connaissances					
	N		Moyennes		Ecart-types	
	1	2	1	2	1	2
Master	21	21	3.16	3.47	0.45	0.39
<del>Master</del>	59	49	3.06	3.20	0.48	0.53
Pr > F : 0.4286 (T1) et Pr > F : <b>0.0349</b> (T2)						

Tableau n°26 : Moyennes et écarts-types pour la « Favorisation de l'acquisition des connaissances » au temps 1 et 2

Les différences entre ces groupes sont également statistiquement significatives, actuellement, en ce qui concerne la présentation du contenu de la leçon. Les enseignants réalisant le master sont plus favorables à cette pratique de l'enseignement explicite étant donné que leur moyenne est de 3,47 tandis que celle de ceux ne possédant pas ce titre n'est que de 3,20. Il est, cependant, important de noter que ces deux groupes adhèrent positivement à cette présentation lors de leurs études et à l'heure actuelle.

Sous-échelle	Présentation du contenu de la leçon					
	N		Moyennes		Ecart-types	
	1	2	1	2	1	2
Master	21	21	3.45	3.74	0.52	0.34
<del>Master</del>	60	50	3.26	3.36	0.51	0.52
Pr > F : 0.1388 (T1) et Pr > F : <b>0.0029</b> (T2)						

Tableau n°27 : Moyennes et écarts-types pour la « Présentation du contenu de la leçon » au temps 1 et 2

Concernant le (socio-) constructivisme, lors de leurs études, les deux groupes d'enseignants semblent démontrer une adhésion semblable quant à cette dimension. Les différences de perceptions des enseignants sont, quant à elles, en grande majorité statistiquement significatives actuellement. En effet, les enseignants réalisant le master sont moyennement favorables à cette pratique (moyenne de 2,68) tandis que les autres enseignants démontrent des perceptions davantage en adhésion avec le (socio-) constructivisme (moyenne de 3).

Echelle	(Socio-) constructivisme					
	N		Moyennes		Ecart-types	
	1	2	1	2	1	2
Master	18	18	3	2.68	0.39	0.36
<del>Master</del>	56	46	3.03	3	0.26	0.34
Pr > F : 0.4587 (T1) Pr > F : <b>0.0020</b> (T2)						

Tableau n°28 : Moyennes et écarts-types pour le « (Socio-) constructivisme » au temps 1 et 2



Plus précisément, les deux groupes d'enseignants présentent, lors de leurs études, des perceptions similaires et relativement positives concernant le travail en groupe. Toutefois, les enseignants du groupe master démontrent des perceptions fortement mitigées quant à cette sous-dimension, actuellement, si on les compare aux participants ne l'ayant pas entrepris. Ces différences sont par ailleurs statistiquement significatives.

Sous-échelle	Travail en groupe					
	N		Moyennes		Ecart-types	
	1	2	1	2	1	2
Master	20	20	2.81	2.57	0.64	0.50
<del>Master</del>	59	48	2.94	2.93	0.48	0.59
Pr > F : 0.3315 (T1) Pr > F : <b>0.0221 (T2)</b>						

Tableau n°29 : Moyennes et écarts-types pour les « Bénéfices du travail en groupe » au temps 1 et 2

En outre, des constats similaires peuvent être réalisés en ce qui concerne les méthodes actives d'apprentissage.

Par ailleurs, les enseignants semblent adhérer différemment à l'importance des situations-problèmes, et ce, notamment en ce qui concerne leurs perceptions actuelles. En effet, il est à noter qu'il existe une différence statistiquement significative entre ces deux groupes. Les enseignants réalisant le master démontrent des perceptions positives, mais mitigées (moyenne de 2.72) tandis que les autres enseignants adhèrent davantage aux situations-problèmes (moyenne de 3.15). Ces différences ne semblent cependant pas présentes lors de leurs études étant donné que ces deux groupes démontrent une adhésion similaire quant à cette pratique.

Sous-échelle	L'importance des situations-problèmes					
	N		Moyennes		Ecart-types	
	1	2	1	2	1	2
Master	18	19	3.13	2.72	0.52	0.49
<del>Master</del>	57	48	3.20	3.15	0.42	0.48
Pr > F : 0.5634 (T1) et Pr > F : <b>0.0013 (T2)</b>						

Tableau n° 30 : Moyennes et écarts-types pour la sous-dimension « L'importance des situations-problèmes » au temps 1 et 2

Enfin, il est cependant impossible d'affirmer avec certitude que les enseignants qui entreprennent le master ont des perceptions différentes des autres enseignants concernant l'intérêt des contenus-matières à démontrer aux élèves. Ce constat est, par ailleurs, d'application pour leurs perceptions lors de leurs études et actuellement.

#### ***4.4 Raisons expliquant un potentiel changement de perceptions***

Dans le but de déterminer le ressenti des sujets quant à un potentiel changement au niveau de leurs perceptions ainsi que les causes pouvant l'avoir favorisé, les enseignants ont eu l'occasion de mettre en évidence, d'une part, les pratiques pédagogiques prônées par leur haute école et, d'autre part, leur propre perception de changement ainsi que les causes pouvant influencer ce dernier. Lors du deuxième questionnaire, ils ont donc répondu à trois questions présentées sous la forme de questions à choix multiples. Seuls les enseignants indiquant un ressenti par rapport à un changement de perceptions ont été invités à préciser les causes ayant pu influencer ce dernier.

Tout d'abord, il est important de noter que 73,61% des enseignants soulignent que les pratiques pédagogiques centrées sur l'élève étaient davantage mises en évidence pendant leurs études en Haute écoles tandis que 12,50% d'entre eux déclarent qu'il s'agissait davantage de pratiques pédagogiques centrées sur l'enseignant. De plus, 13,89% d'enseignants ont précisé qu'aucune réelle approche n'aurait été favorisée durant leurs études.

Ensuite, 87,50% d'entre eux soulignent qu'ils pensent avoir ressenti un changement au niveau de leurs perceptions des pratiques pédagogiques. Ces enseignants relèvent plusieurs causes à leur changement de conceptions. Tout d'abord, la cause la plus prégnante semble être l'importance de tenir compte de la réalité de terrain et donc de s'y adapter. En effet, 83,33% d'entre eux pointent cette nécessité. Toutefois, quatre causes semblent également importantes à souligner. Tout d'abord, les enseignants mettent en évidence la nécessité de modifier leurs conceptions pour tenir compte, d'une part, des besoins des élèves (70,83%), et d'autre part, de leurs troubles d'apprentissage (44,44%). De plus, 37,50% d'entre eux ajoutent également le besoin de s'adapter aux exigences des programmes scolaires et 23,61% déclarent qu'il est nécessaire de se conformer aux pratiques pédagogiques prônées par le projet d'établissement des établissements secondaires. En outre, dans le but de déterminer d'autres causes n'ayant pas été proposées alors qu'elles ont influencé leurs perceptions, les enseignants ont eu la possibilité de les ajouter. Cinq enseignants ont ainsi précisé qu'ils pensent avoir modifié leurs conceptions pour deux autres raisons. Quatre d'entre eux ont déclaré que le master en Sciences de l'éducation aurait contribué à cette modification de perceptions tandis qu'une personne ajoute également que « le socioconstructivisme a besoin d'une longue préparation afin d'être mis en place correctement ». Enfin, d'autres causes ont été mises en évidence par les enseignants interrogés. Ces dernières se situent à l'annexe n°10.

## 5 Discussion

Les pratiques pédagogiques sont au cœur du métier d'enseignant. Elles jalonnent nos actes et suivent des buts bien précis pour soutenir les élèves du mieux possible dans leurs apprentissages. Elles sont d'ailleurs investiguées au niveau international via l'enquête Teaching And Learning International Survey, mais également en Belgique francophone. Deux pratiques pédagogiques sont particulièrement mises en évidence dans le cadre de ce mémoire de par leur place prépondérante dans les recherches en Sciences de l'éducation : l'enseignement explicite et le (socio-) constructivisme. Bien que ces recherches préconisent largement de ne pas les opposer (Castonguay & Gauthier, 2013, cités par Lafontaine & Demonty, 2020 ; Kirschner et al., 2006, cités par Lafontaine & Demonty, 2020 ; Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013, cités par Guilmois, 2019 ; Bocquillon, Bissonnette & Gauthier, 2019 ; Klieme et al., 2009), il a été décidé de les distinguer dans le cadre des analyses. Ce choix nous a ainsi permis d'interpréter chaque analyse réalisée avec une plus grande justesse. Toutefois, nous avons veillé malgré tout à ne pas les opposer, mais plutôt à rendre compte séparément des perceptions des enseignants concernant ces deux approches afin de déterminer l'orientation positive, négative ou mitigée de leurs conceptions. Il n'est donc pas question de déterminer quelle approche est la meilleure, car comme le précisent Grossman et McDonald (2008, cités par Guilmois, 2019), un enseignant réalise des choix pédagogiques en classe selon la situation dans laquelle il se trouve.

Les analyses décrites à l'aide des résultats obtenus nous permettent de revenir sur les différentes hypothèses posées au préalable et ainsi d'y répondre au regard du cadre théorique. Nous abordons ainsi chaque hypothèse l'une à la suite de l'autre.

***Hypothèse 1 : Durant leurs études, les enseignants wallons percevaient les pratiques (socio-) constructivistes comme efficaces pour l'apprentissage des élèves.***

Les résultats obtenus concernant l'échelle du (socio-) constructivisme, nous permettent de confirmer cette hypothèse. En effet, les enseignants interrogés démontrent des perceptions relativement positives envers cette approche, lors de leurs études, étant donné que l'indice correspondant à leurs perceptions est de 3,02. Plus précisément, les enseignants étaient favorables au travail en groupe ainsi qu'à l'utilisation des situations-problèmes. Deux résultats nous paraissent, cependant, particulièrement importants à mettre en évidence. Tout d'abord, ces enseignants accordent une grande importance, lors de leurs études à l'utilité des savoirs enseignés. Leur expression, à travers des situations-problèmes ou à l'aide du cours en général, est une préoccupation majeure pour ces enseignants étant donné que 95% d'entre eux y

accordait une grande attention. Ils paraissent, cependant, plus mitigés en ce qui concerne les méthodes actives d'apprentissage et, plus particulièrement, la découverte autonome des savoirs par les élèves. Ils sont d'ailleurs fortement en désaccord avec la découverte autonome des objectifs du contenu-matière. Toutefois, il est important de garder à l'esprit que ce constat n'empêche aucun enseignant de développer d'autres types de perceptions appartenant à une autre approche pédagogique. En effet, bien qu'ils perçoivent le (socio-) constructivisme comme étant positif aux apprentissages des élèves, cette conception ne les empêche pas de développer des conceptions positives à l'égard de l'enseignement explicite. Ils ont d'ailleurs démontré une moyenne positive de 3,25 en ce qui concerne cette approche.

Nous pouvons donc en conclure que les enseignants wallons du degré inférieur de l'enseignement secondaire semblent avoir développé plusieurs conceptions lors de leurs études en ce qui concerne les pratiques pédagogiques. D'une part, elles peuvent être tournées vers le (socio-) constructivisme et, d'autre part, elles peuvent également appartenir à l'enseignement explicite.

Nous pourrions penser que les pratiques pédagogiques prônées en Hautes écoles influencent de manière considérable les conceptions des enseignants. En effet, 73,61% d'entre eux déclarent que les pratiques centrées sur l'élève étaient davantage prônées lors de leurs études. Toutefois, il est à noter que bien que les résultats de recherches ainsi que cette analyse démontrent une prédominance du (socio-) constructivisme lors des études (Vause, 2011) et une influence de ces dernières sur les pratiques mises en œuvre en classe (Opdenakker & Van Damme, 2006, cités par Guilmois, 2019), ce constat n'empêche aucunement les enseignants de développer d'autres perceptions.

***Hypothèse 2 : Les jeunes enseignants wallons perçoivent des pratiques du (socio-) constructivisme comme favorables à l'engagement des élèves dans leurs apprentissages lors de leurs études.***

Bien que les enseignants semblent démontrer des perceptions positives quant à l'efficacité du (socio-) constructivisme, lors de leurs études, les résultats obtenus ne permettent pas d'affirmer qu'il s'agit également d'une vérité concernant les perceptions de l'impact de ces pratiques sur la motivation des élèves dans leurs apprentissages. Les enseignants interrogés présentent, en effet, des perceptions relativement mitigées. Bien qu'ils démontrent un accord quant aux bénéfices que peut engendrer le travail en groupe sur la motivation des élèves, ces participants ne semblent pas en concordance en ce qui concerne les notions de tâches ou de

projets. Seulement 55,7% d'entre eux pensent que ces pratiques peuvent augmenter la motivation des élèves.

Il est toutefois à noter que, même si ces résultats démontrent que les enseignants semblent avoir des perceptions mitigées quant à cette problématique, ces derniers peuvent développer, malgré tout, de la motivation chez les élèves, et ce, de diverses manières. En effet, bien que les tâches qui représentent un défi pour les élèves peuvent contribuer à développer la motivation intrinsèque (Fisher, 1978, Koestner et al., 1984, Zuckerman et al., 1987, cités par Sarrazin et al., 2006) des apprenants à travers l'implication dans la tâche, les enseignants peuvent également les y mener à l'aide de stratégies de travail efficaces (Ames & Archer, 1998, Nicholls et al., 1989, Nolen & Haladyna, 1990, cités par Sarrazin et al., 2006). Ils peuvent également fournir des feedbacks ainsi que laisser des opportunités aux apprenants (Fisher, 1978, Koestner et al., 1984, Zuckerman et al., 1987, cités par Sarrazin et al., 2006).

***Hypothèse 3 : La perception des jeunes enseignants de l'efficacité du socioconstructivisme a évolué négativement après leurs premières années d'expériences professionnelles.***

La malléabilité des perceptions des enseignants est un questionnement important (Crahay et al., 2010) au vu des multiples difficultés, bouleversements et influences pouvant jaloner la vie professionnelle des jeunes enseignants, au début de leur carrière. De nouvelles directions individuelles et collectives peuvent voir le jour suite aux nouvelles expériences auxquelles les enseignants font face (Perez & Lanéelle, 2015).

Ces constats semblent d'ailleurs être en concordance avec les résultats obtenus pour cette recherche. En effet, les perceptions des enseignants concernant le (socio-) constructivisme semblent diminuer légèrement de manière statistiquement significative entre leurs études et leurs premières années d'expérience dans l'enseignement. Lors de leurs études, ils démontrent des conceptions en concordance avec ce courant tandis qu'ils présentent des perceptions mitigées actuellement, et ce, plus spécifiquement en ce qui concerne les bénéfices du travail en groupe ainsi que de l'utilisation des méthodes actives d'apprentissage favorables pour les apprenants. En outre, les perceptions de ces enseignants concernant l'enseignement explicite, bien que déjà positives lors de leurs études, semblent plus prononcées actuellement, excepté en ce qui concerne l'explication des objectifs du cours.

Plus spécifiquement, lors de leurs études, les enseignants semblent développer des perceptions qualifiées par Demirci (2015) d'intermédiaires, puisqu'ils semblent détenir des conceptions positives tant pour l'enseignement explicite que pour le (socio-) constructivisme.

Les perceptions actuelles mises en évidence par ces enseignants semblent, quant à elles, concorder avec certains aspects soulignés par les résultats de TALIS en Fédération Wallonie-Bruxelles, mais également au niveau des pays de l'OCDE participants (OCDE, 2019 ; Quittre et al., 2018b). En effet, comme pour ces études, une gestion de classe claire et structurée semble être fortement soulignée à travers les résultats obtenus pour cette recherche en comparaison de l'importance accordée aux pédagogies actives. Toutefois, il est important de noter que les taux obtenus concernant le (socio-) constructivisme sont plus élevés que ceux mis en évidence par TALIS, excepté en ce qui concerne l'opportunité laissée aux élèves de décider par eux-mêmes des techniques à utiliser. Plus précisément, les enseignants semblent adhérer davantage à l'utilisation du travail en groupe ainsi qu'à la mise en œuvre d'exercices dont la solution n'est pas évidente et nécessite donc de la recherche. Ces résultats plus élevés sont, par ailleurs, en concordance avec l'enquête belge réalisée par Baillet et Gérard (2019). Cependant, contrairement à leurs constats, les résultats obtenus ne démontrent pas que les perceptions des enseignants pour le (socio-) constructivisme sont les plus prégnantes, mais plutôt qu'ils possèdent des conceptions actuelles mitigées pour certaines pratiques de ce courant.

Cette hypothèse est confirmée. Il est néanmoins à noter que l'évolution négative observée n'est pas élevée, ce qui pourrait résulter du fait que les enseignants interrogés sont actuellement dans leurs premières années d'enseignement et n'ont donc pas rencontré un nombre incalculable d'expériences pouvant influencer leurs perceptions.

***Hypothèse 4 : Les jeunes enseignants wallons portent une grande attention aux pratiques pédagogiques favorisant une bonne gestion de la discipline.***

La gestion de la classe et, plus particulièrement, les comportements et attitudes des élèves peuvent constituer une grande difficulté à laquelle les enseignants débutants doivent faire face. En effet, un peu moins de la moitié d'entre eux en FWB déclarent rencontrer des éléments perturbateurs dans leur classe (Quittre et al., 2018b). Or, comme le soulignent Duchesne et Kane (2010), ces derniers peuvent ne pas savoir comment agir lorsqu'une situation compliquée se présente à eux. Cette étape, bien que difficile, est pourtant importante tant pour la motivation des élèves que pour le développement positif de leurs apprentissages ainsi que la compréhension des concepts (Kounin, 1970, cité par Klieme et al., 2009). De plus, il s'agit d'un prédicteur de la réussite des apprenants (Quittre et al., 2018b).

Au vu des résultats obtenus, les enseignants interrogés adhèrent fortement aux règles de comportements à instaurer en classe dans le but de développer une bonne gestion de la

discipline étant donné que la moyenne de leurs perceptions atteint 3,46. Aucune différence de perception ne semble cependant observée. Toutefois, il est important de souligner qu'en comparaison des résultats fortement en accord avec cette problématique, une minorité d'enseignants pense que le silence n'est pas nécessaire à exiger pour favoriser le travail des élèves.

L'hypothèse posée est vérifiée. De plus, elle concorde avec les résultats mis en évidence par l'enquête TALIS en Fédération Wallonie-Bruxelles (Quittre et al., 2018b) ainsi que pour l'ensemble des pays de l'OCDE (OCDE, 2019). En effet, ces résultats soulignent l'importance du maintien de l'ordre en classe par les enseignants.

***Hypothèse 5 : Les jeunes enseignants wallons accordent en tout temps une importance au développement d'un climat de classe positif entre les élèves, mais également avec le professeur.***

Les résultats obtenus nous permettent de confirmer cette hypothèse. En effet, les enseignants participants adhèrent fortement au développement d'un climat de classe positif traduisant de bonnes relations entre les élèves, mais également avec l'enseignant. Étant donné l'importance marquante attribuée à ce type de climat, les enseignants ne pensent pas qu'un climat permissif permette de favoriser les apprentissages des élèves ainsi que leur motivation. L'établissement de ces relations peut engendrer du stress chez ces enseignants (Rojo, 2009), dans un métier où déjà beaucoup de bouleversements peuvent être vécus. Il semble donc cohérent que ces enseignants souhaitent instaurer un climat positif de classe avec leurs élèves.

En outre, il est important de souligner que le développement de ce type de climat ne semble pas être associé à l'idée de compétition entre les élèves. En effet, plus de la moitié des enseignants interrogés ne sont pas en accord avec ce fonctionnement. Ils ne vont donc pas développer la motivation de leurs élèves à travers des tests (Ames & Archer, 1998, Nicholls et al., 1989, Nolen & Haladyna, 1990, cités par Sarrazin et al., 2006) permettant aux élèves de se comparer à leurs pairs et de situer leur réussite suivant différentes catégories.

***Hypothèse 6 : Les jeunes enseignants wallons modifient, pour plusieurs raisons, leurs perceptions quant aux pratiques pédagogiques efficaces après leur insertion professionnelle.***

La littérature s'est intéressée, d'une part, aux perceptions des pratiques pédagogiques des enseignants et, d'autre part, aux influences possibles pouvant intervenir dans le cadre ce processus. Il est donc intéressant de pointer, plus spécifiquement, les causes ressenties et mises

en évidence par les enseignants interrogés. Plusieurs d'entre elles ont été soulignées par ces derniers comme faisant partie de cette évolution. Cette hypothèse est donc vérifiée.

La cause la plus prégnante soulignée par ces professionnels concerne la réalité du terrain. Cette dernière correspond, par ailleurs, à l'une des causes pouvant amener, dans un cas extrême, les enseignants à abandonner leur profession (Makamurera & Bouthiette, 2008, cités par De Stercke et al., 2010a). Nous pourrions donc penser que, malgré les changements effectués dans leurs perceptions, cette réalité est tellement forte en comparaison de la représentation que les jeunes enseignants s'en font (Delahu, 2008 ; Rojo, 2009) qu'elle peut entraîner une sortie de la profession de certains d'entre eux.

Les besoins des élèves et la prise en compte de leurs troubles d'apprentissage semblent également être mis en évidence par un nombre important d'enseignants. Ces derniers semblent accorder une importance aux différents types d'élèves qui sont présents devant eux et semblent souligner la nécessité de modifier leurs conceptions en fonction de ces derniers. Etant donné le lien établi entre les perceptions des enseignants et leurs pratiques pédagogiques, nous pourrions nous attendre à ce qu'ils différencient leurs pratiques en fonction des élèves présents dans leur classe (Blin, 1997, cité par Vause, 2011 ; Paquay, 2008). Guilmois (2019) précise, quant à elle, que ce fonctionnement permet ainsi de soutenir et consolider les apprentissages des élèves. Toutefois, il est important de garder à l'esprit les différences existantes entre les pratiques déclarées par les enseignants et celles réellement mises en œuvre au sein des classes (OCDE, 2017 ; Baillet & Gérard, 2021 ; Clanet & Talbot, 2012).

En outre, beaucoup d'enseignants pointent également la nécessité d'adapter leurs perceptions aux programmes scolaires. Comme le soulignent Duchesne et Kane (2010), il n'est pas chose aisée de les visualiser sur le long terme et donc de décider des actions à mettre en œuvre afin d'enseigner les savoirs, savoir-faire et savoir-être présents au sein de ces référentiels. La préparation à réaliser est importante en comparaison du peu de temps disponible, et ce, plus spécifiquement en début de carrière. Une remise en question semble donc parfois nécessaire dans le but de répondre à l'ensemble des normes fixées. Les programmes scolaires sont, par ailleurs, une des causes pointées par les enseignants pour justifier leur abandon de la profession (Rojo, 2009).

23,61% des enseignants ajoutent également l'importance de se conformer au projet d'établissement instauré dans l'école dans laquelle ils travaillent. Dans chaque établissement, chaque enseignant est membre d'une équipe enseignante soumise à des cadres, comme un projet



d'établissement, ainsi qu'à des normes sociales qui peuvent influencer sur ses conceptions (Lamarre & Cavanagh, 2012 ; Crahay et al., 2010). Selon les pratiques pédagogiques prônées ou non par ce projet, ces enseignants semblent pour une minorité adapter leurs conceptions afin qu'elles concordent avec les choix et actions concrètes que l'établissement concerné souhaite mettre en œuvre.

Enfin, il est important de noter que peu d'enseignants ont précisé que leur changement de perceptions serait dû à la conformité avec leurs collègues, aux formations continues réalisées ainsi qu'aux demandes des parents. Contrairement aux recherches (Le Donné, Fraser & Bousquet, 2016, cités par OCDE 2019) mettant en évidence l'influence de la culture d'enseignement et donc des collègues sur les pratiques mises en œuvre par ces enseignants, cette influence ne semble pas avoir été ressentie par une grande majorité des participants. De plus, malgré les difficultés vécues par ces derniers en ce qui concerne la relation avec les parents (De Stercke et al., 2010a), ils ne développent pas nécessairement d'autres perceptions dans le but de convenir à ces derniers. En outre, seulement 2,78% des enseignants pointent également l'influence des formations continues. Ce faible résultat pourrait être dû au fait que les enseignants interrogés sont dans leurs premières années d'enseignement et, pour certains, dans leur toute première. Ils n'ont donc suivi que peu, voire pas de formation continue.

***Hypothèse 7 : La perception de l'utilité des TIC des jeunes enseignants wallons semble se développer plus positivement après leur insertion professionnelle.***

Au vu des résultats obtenus, cette hypothèse est vérifiée partiellement. En effet, les enseignants interrogés sont favorables à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, et ce, de manière plus prononcée actuellement en comparaison de leurs perceptions lors de leurs études. Ils pensent, en effet, actuellement que ces technologies peuvent favoriser les apprentissages des élèves à travers leurs multiples supports et permettre de mieux organiser les leçons ainsi qu'être bénéfiques aux élèves, lors de projets ou de travaux. De plus, ils sont également en accord avec les apports positifs sur les connaissances des élèves. Cependant, aucune réelle évolution ne peut être constatée entre leurs perceptions actuelles et celles qu'ils ont développées lors de leurs études. Ces résultats sont en cohérence avec ceux mis en évidence par Mastafi (2020), démontrant qu'une grande partie des enseignants pensent que les TIC permettent, d'une part, de favoriser l'enrichissement des leçons et de différencier les méthodes utilisées pour les situations d'apprentissage, et d'autre part, de développer les compétences des élèves.

Toutefois, en comparaison à ces résultats, certaines recherches ont pu démontrer des résultats forts opposés. Baillet et Gérard (2021) ont en effet souligné que les enseignants semblent sceptiques quant aux apports positifs que ces technologies peuvent apporter aux apprenants. Knoerr (2005), en accord avec cette vision, ajoute la difficulté de visualiser ces plus-values.

Il est cependant important de souligner que la mise en œuvre réelle de ces technologies en classe peut dépendre de plusieurs instances sur lesquelles les enseignants n'ont pas toujours prise (Gil-Flores et al., 2017, cités par OCDE, 2019). Bien que certains enseignants soient en accord avec les apports positifs que ces technologies peuvent apporter, leur utilisation en classe est une étape supplémentaire à franchir. Selon TALIS, seulement 19% des enseignants déclarent en FW-B les utiliser dans leurs pratiques de classe (Quittre et al. (2018b) tandis que Baillet et Gérard (2019) élèvent ce taux à 31,5%. Malgré ce faible pourcentage, les jeunes enseignants démontrent une plus grande confiance dans le soutien que ces technologies peuvent apporter en comparaison de leurs collègues plus expérimentés (Schwabe, 2019). Ce constat pourrait expliquer le taux important d'enseignants en accord avec les apports positifs des TIC.

***Hypothèse 8 : Les jeunes enseignants wallons considèrent que les TIC permettent de motiver les élèves.***

Les enseignants interrogés adhèrent au bénéfice positif que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication engendre sur la motivation des élèves en classe, et ce, tant lors de leurs études qu'actuellement. Ce résultat est en accord avec le constat établi par Mastafi (2020) concernant les perceptions des enseignants. Ces derniers soulignent en effet que les TIC favorisent positivement la persévérance scolaire des élèves.

Il est également à noter que plusieurs auteurs s'accordent également sur les impacts positifs des TIC sur la motivation des apprenants. Cet usage permet aux élèves de développer des comportements plus positifs au regard de leurs apprentissages (Karsenti, 2005) ainsi que face à leur travail (Hamers et al., 2001, cités par Knoerr, 2005).

Toutefois, bien que cette hypothèse soit vérifiée, cette conclusion est générale étant donné qu'elle ne représente qu'un seul item de l'échelle abordant les TIC. Cette information doit être prise avec des précautions. Il semble donc intéressant d'approfondir davantage, lors de futures études, les perceptions des enseignants à ce sujet.

***Hypothèse 9 : Les jeunes enseignants wallons ayant réalisé le master en Sciences de l'éducation voient les pratiques pédagogiques explicites comme plus efficaces en comparaison des enseignants n'ayant pas réalisé le master.***

Au vu des résultats obtenus, il n'est pas possible d'affirmer que cette hypothèse est vraie. En effet, bien que la moyenne actuelle des enseignants réalisant ou ayant réalisé le master en Sciences de l'éducation soit plus élevée que celle des autres participants en ce qui concerne l'enseignement explicite, la différence observée n'est pas statistiquement significative. Toutefois, il est intéressant de souligner que les enseignants du groupe master adhèrent, de manière significative, plus aux pratiques permettant de favoriser l'acquisition des connaissances des élèves ainsi qu'à la présentation du contenu de la leçon en début et en fin de cours. En comparaison à ces constats, aucune différence significative ne peut être observée entre ces deux groupes lors de leurs études. Ils semblent donc posséder relativement les mêmes perceptions en accord avec l'enseignement explicite, excepté qu'une adhésion plus prononcée des enseignants ne faisant pas partie du groupe master semble se dégager en ce qui concerne l'organisation explicite de l'enseignement ainsi que les actions mises en œuvre tout au long des apprentissages. Au vu de ces constats, une évolution positive est donc présente en ce qui concerne les perceptions des enseignants du groupe master.

Il est également important de noter que les enseignants du groupe master semblent développer des perceptions statistiquement moins favorables avec le (socio-) constructivisme en comparaison des autres enseignants. Leurs perceptions au regard de ce courant sont mitigées en ce qui concerne les bénéfices du travail en groupe, les méthodes actives d'apprentissage ainsi que l'importance des situations-problèmes. Lors de leurs études, l'ensemble des participants semble toutefois démontrer des perceptions positives semblables. Une évolution négative des perceptions des enseignants du groupe master est donc présente.

Comme la formation initiale des enseignants (Baillet & Therriault, 2020) ainsi que de multiples instances, le master en Sciences de l'éducation semble donc engendrer une influence sur les perceptions des enseignants. Cette influence a, par ailleurs, été ressentie et soulignée par quatre enseignants de ce groupe. Toutefois, les résultats obtenus ne nous permettent pas de nous prononcer avec certitude étant donné la non-significativité présente pour la dimension de l'enseignement explicite. Ces résultats pourraient être dus au faible nombre de participants se situant dans cette catégorie. Ces résultats sont donc à prendre avec prudence. Une investigation plus approfondie semble intéressante pour de prochaines études.

## 6 Conclusion

En tant qu'enseignant, nous passons tous par cette étape importante de transition entre le statut d'étudiant et celui d'enseignant. Plusieurs auteurs la qualifient comme une étape de bouleversements suite aux nouvelles expériences auxquelles nous faisons face et aux difficultés qui y sont attachées (Lanéelle & Perez-Roux, 2014 ; Delahu, 2008 ; Duchesne & Kane, 2010). L'intérêt pour les changements de perceptions des pratiques pédagogiques ne peut donc être ignoré, sans quoi nous laisserions de côté une part importante de l'évolution des enseignants. En effet, tout individu évolue au cours de sa vie, que ce soit de manière personnelle ou professionnelle et ces évolutions sont donc d'autant plus judicieuses à investiguer étant donné qu'elles peuvent impacter tant notre enseignement que les apprentissages de nos élèves.

Les pratiques pédagogiques sont multiples. Toutefois, certaines sont davantage mises en évidence dans la littérature telles que les pratiques centrées sur l'enseignant ou sur l'élève. En outre, bien que TALIS (OCDE, 2019) et d'autres auteurs (Baillet & Gérard, 2021 ; Demirci, 2015) se soient intéressés à cerner le profil des enseignants au regard de leurs pratiques pédagogiques, l'évolution ressentie par ces derniers entre la fin de leurs études et le début dans la vie active a été peu investiguée. Notre recherche a donc tenté de cerner plus en profondeur les perceptions des pratiques pédagogiques des jeunes enseignants wallons du premier degré de l'enseignement secondaire inférieur, dans le but de déterminer d'éventuelles évolutions. Selon nous, ces seules pratiques ne suffisent pas à rendre compte de manière claire et précise de ce que pensent les enseignants. En effet, le climat instauré en classe et la gestion des élèves ne peuvent être oubliés étant donné leur impact sur le travail des apprenants et la place prépondérante dans la vie quotidienne de ces enseignants. Nous avons également décidé d'approfondir les perceptions de ces derniers quant aux TIC dans le but de tenir compte des évolutions pédagogiques actuelles qui vont de pair avec les changements s'exerçant au sein de notre société.

Les résultats obtenus nous permettent de souligner de légères évolutions concernant certaines perceptions des enseignants, et ce, plus spécifiquement en ce qui concerne l'enseignement explicite et le (socio-) constructivisme. Les pratiques centrées sur l'enseignant, bien que déjà en accord avec les perceptions des enseignants lors de leurs études, sont actuellement fortement attachées aux conceptions actuelles de ces derniers. Le (socio-) constructivisme semble, quant à lui, diviser davantage ces enseignants après leur insertion professionnelle. En comparaison de ces constats, bien qu'aucune réelle évolution n'ait pu être soulignée relativement aux perceptions des enseignants en ce qui concerne le climat de classe

et de discipline ainsi que l'utilisation des TIC, ces derniers ont démontré une bonne adhésion à ces dimensions. Enfin, certaines causes de ces changements ressenties par les enseignants ont pu être confirmées tandis que l'influence du master en Sciences de l'éducation n'a, quant à elle, pas pu être démontrée de manière probante.

Notons qu'il est cependant important de faire preuve de prudence avec les résultats obtenus et les conclusions qui s'en dégagent. Tout d'abord, les données recueillies au sein de cette étude reposent sur des déclarations d'enseignants. Elles sont donc sensibles au biais de désirabilité sociale (Baillet & Gérard, 2021). Cependant, plusieurs auteurs ne sont pas en accord en ce qui concerne les facteurs déclencheurs : Est-ce que ce biais varie selon le mode de collecte de données ? Est-ce à cause de la présence ou non de l'enquêteur ou encore de son attractivité ? (Butori & Parquel, 2010). De plus, les résultats ont été obtenus sur base de 81 enseignants dont 21 réalisant ou étant diplômés du master en Sciences de l'éducation, ce qui constitue un faible échantillon. Ce dernier ne permet donc pas de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population et d'obtenir des résultats concrets en ce qui concerne l'influence du master sur les perceptions. Enfin, certaines sous-dimensions obtenues suite aux analyses réalisées n'ont pas démontré une bonne cohérence interne entre les items. Il serait donc judicieux d'approfondir et de modifier certains items des deux questionnaires.

Nous invitons donc des recherches ultérieures à poursuivre ce travail dans le but d'approfondir les questionnements relatifs aux évolutions de perceptions des enseignants, et ce, sur un échantillon plus large. D'autres perspectives davantage qualitatives pourraient également être intéressantes afin d'explorer plus en profondeur le cheminement de pensée des enseignants réalisant le master en Sciences de l'éducation ainsi que les influences pesant sur leurs perceptions. Enfin, nous pensons également qu'il serait opportun de cerner plus en profondeur les perceptions des pratiques pédagogiques des enseignants au regard de la motivation des élèves étant donné que les items créés dans le cadre de cette recherche sont peu nombreux en comparaison des autres domaines investigués.

En conclusion, les enseignants possèdent tous des conceptions qui leurs sont propres. Elles peuvent évoluer ou non selon les expériences qu'ils rencontrent au cours de leur vie. Toutefois, il est important de se souvenir que nous sommes présents pour soutenir les élèves de toutes les manières possibles. Nous pensons donc qu'il est important d'être conscients de nos perceptions pour pouvoir les modifier en fonction de la situation que nous rencontrons et ainsi pouvoir adapter notre enseignement à chaque élève dont nous avons la responsabilité.

## 7 Bibliographie

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Arroyo, P., Quinn, L., Parretti, L., & McCarthy, J. (2020). Une analyse de contenu de l'accompagnement de 22 novices. *Educational Research : Theory and Praticce*, 31(1), 22-25.
- Baillet, D., & Gérard, C. (2021). Des pratiques qui diffèrent de leurs croyances ? Analyse quantitative des croyances épistémologiques, des conceptions pédagogiques et des pratiques d'enseignants belges du secondaire. *Phronesis*, 2(10), 153-175. <https://doi.org/10.7202/1081790ar>
- Baillet, D., & Therriault, G. (2020). Entre ce qu'ils pensent, ce qu'ils disent et ce qu'ils font, quelles articulations ? Analyse quantitative de l'articulation entre les croyances épistémologiques, les conceptions pédagogiques et les pratiques d'enseignants de deux domaines au secondaire. *Symposium*, 14.
- Bissonnette, M., & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe : des outils pour la réforme. Des outils pour la réforme*. QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 1(3), 1-35. <https://r-libre.telug.ca/776/>
- Bocquillon, M., & Bissonnette, S. (2019). Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps ? Non... mais oui !. In M. Bocquillon, C. Gauthier, S. Bissonnette, L. Trudel, S. Decelles, & M. Eva (Eds.), *Apprendre et enseigner aujourd'hui* (Vol. 8, pp. 25-28. Revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. <http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/index.php/2019/06/13/nouvelle-publication-lenseignement-explicite-une-approche-pedagogique-efficace-pour-favoriser-la-reussite-du-plus-grand-nombre-coordonne-par-bocquillon-gauthier-bissonnette/>

- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. et Derobertmeasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité? *Formation et profession*, 28(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.513>
- Boyer, I. (2014). *Etude des perceptions des enseignants en exercice au regard de la pertinence des contenus et des modalités pédagogiques de leur formation continue dispensée dans les écoles en vue des voies d'avenir*. [Master's thesis], Université du Québec à Montréal. AQAM. <https://archipel.uqam.ca/7328/>
- Butori, R., & Parquel, B. (2010). *Les biais de réponse-Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur*. AFM. halshs-00636228
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162, 81-93. <https://doi.org/10.4000/rfp.851>
- Circulaire n° 5388 de la Communauté française du 28 août 2015 : Circulaire 5388 - Accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire. (2015). *Gallilex*, 28 août.
- Circulaire n° 5388 de la Communauté française du 28 août 2015 : Circulaire 5388 - Accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire. (2015). *Gallilex*, 28 août.
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. 10.4000/rfp.2296
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Ecoles* [Master's thesis], Université de Mons. Archives ouvertes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00999263>
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J-B., Renson, J-M., Beckers, J., Leemans, M., & Marechal, C. (2010a). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Education & Formation*, 294(14),137-148.

- [https://www.researchgate.net/publication/260579582\\_Difficultes\\_d%27insertion\\_professionnelle\\_dans\\_l%27enseignement\\_secondaire\\_ordinaire\\_en\\_Belgique\\_francophone](https://www.researchgate.net/publication/260579582_Difficultes_d%27insertion_professionnelle_dans_l%27enseignement_secondaire_ordinaire_en_Belgique_francophone)
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J-B., Renson, J-M., Beckers, J., Leemans, M., & Marechal, C. (2010b). Dynamiser l’insertion professionnelle des enseignants débutants de l’enseignement secondaire organisé et subventionné par la Communauté française de Belgique. [http://www.enseignement.be/index.php?page=26336&navi=0&rank\\_page=26336](http://www.enseignement.be/index.php?page=26336&navi=0&rank_page=26336)
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. & Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l’enseignement, de l’apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l’éducation*, 31(1), 79–110. <https://doi.org/10.7202/012359ar>
- Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. (2000). *Moniteur belge*, 12 décembre, p. 1471
- Décret définissant les missions prioritaires de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. (1997). *Moniteur belge*, 23 septembre, p. 24653.
- Delahu, P. (2008). L’insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique. *Formation et pratiques d’enseignement en questions*, 8, 77-98. [http://revuedeshep.ch/pdf/08/05\\_delahu.pdf](http://revuedeshep.ch/pdf/08/05_delahu.pdf)
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d’emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 92, 1-157. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978999>
- Demirci, N. (2015). Prospective High School Physics Teachers’ Beliefs about Teaching Practices: From Traditionalist to Constructivist. *Science & Technology Education*, 11(3), 693-711. 10.12973/eurasia.2015.1332a
- Denis, B. (2019). *Introduction aux Technologies de l’Information et de la Communication*. Unpublished document, Université de Liège, Liège.
- Duchesne, C., & Kane, R. (2010). Défis de l’insertion professionnelle et dispositifs d’encadrements. *Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 45(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>



- Fontaine, P., & Denis, B. (2008). Usages de l'ordinateur et apports des médias et des TIC en enseignement : : Construction d'un curriculum de cours destiné aux futurs enseignants de la Communauté française de Belgique. In C. Charnet, C. Gherzi, & J-L. Monino (Eds.), *Actes du XXVe Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) : Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme : Thème 2.* (pp. 102-115). Université de Liège. <http://hdl.handle.net/2268/14355>
- Fortier, S., & Therriault, G. (2019). Soutenir le développement professionnel d'enseignants débutants : premières assises d'un dispositif d'accompagnement pour l'arrimage entre les croyances et les pratiques. *Education & Formation*, 315, 114-128. [http://revueeducationformation.be/index.php?revue=34&page=3&fbclid=IwAR2S4e2EIN6yJM80aDORICyd\\_ILWLIKuXBPOaBi0wjtdSiHgJzIXxvk-65Y](http://revueeducationformation.be/index.php?revue=34&page=3&fbclid=IwAR2S4e2EIN6yJM80aDORICyd_ILWLIKuXBPOaBi0wjtdSiHgJzIXxvk-65Y)
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2019). L'enseignement explicite : une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. In M. Bocquillon, C. Gauthier, S. Bissonnette, L. Trudel, S. Decelles, & M. Eva (Eds.), *Apprendre et enseigner aujourd'hui* (Vol. 8, pp. 6-10. Revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. <http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/index.php/2019/06/13/nouvelle-publication-lenseignement-explicite-une-approche-pedagogique-efficace-pour-favoriser-la-reussite-du-plus-grand-nombre-coordonne-par-bocquillon-gauthier-bissonnette/>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Guilmois, C. (2019). *Efficacité de l'enseignement socioconstructiviste et de l'enseignement explicite en éducation prioritaire : Quelle alternative pour apprendre les mathématiques?*. [Master's thesis], Université des Antilles. UA. theses.fr. <https://www.theses.fr/237718421>
- Guilmois, C. (2019). Enseignement socioconstructiviste vs enseignement explicite des mathématiques : Apport du contexte martiniquais à une théorie plus générale. In M. Bocquillon, C. Gauthier, S. Bissonnette, L. Trudel, S. Decelles, & M. Eva (Eds.),

*Apprendre et enseigner aujourd'hui* (Vol. 8, pp. 34-37. Revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec.  
<http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/index.php/2019/06/13/nouvelle-publication-lenseignement-explicite-une-approche-pedagogique-efficace-pour-favoriser-la-reussite-du-plus-grand-nombre-coordonne-par-bocquillon-gauthier-bissonnette/>

Harju, V., Niemi, H. & Toom, A. (2017). L'accompagnement professionnel des enseignants débutants en Finlande : enjeux et besoins. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 115-124. <https://doi.org/10.4000/ries.5830>

Heer, S., & Akkari, A. (2006). Intégration des TIC par les enseignants : premiers résultats d'une enquête suisse. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 38-48.  
[https://www.researchgate.net/publication/36379445\\_Integration\\_des\\_TIC\\_par\\_les\\_enseignants\\_premiers\\_resultats\\_d%27une\\_enquete\\_suisse](https://www.researchgate.net/publication/36379445_Integration_des_TIC_par_les_enseignants_premiers_resultats_d%27une_enquete_suisse)

Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 1(67), 88-140. 10.3102/00346543067001088

Huberman, M-A., Grounauer, M-M., & Marti, J. (1989). *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires : résumé d'une recherche démentielle*. Université de Genève.  
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75524>.

Jaegers, D. (n.d.). *Les laboratoires cognitifs*.

Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. [Master's thesis], Université du Québec à Montréal.  
Researchgate.[https://www.researchgate.net/publication/269403032\\_Etude\\_de\\_l%27interaction\\_entre\\_les\\_pratiques\\_pedagogiques\\_d%27enseignants\\_du\\_primaire\\_et\\_la\\_motivation\\_de\\_leurs\\_eleves](https://www.researchgate.net/publication/269403032_Etude_de_l%27interaction_entre_les_pratiques_pedagogiques_d%27enseignants_du_primaire_et_la_motivation_de_leurs_eleves)

Karsenti, T., Goyer, S., Villeneuve, S., & Raby, C. (2005). *L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés*. CHAIRE de recherche du Canada sur les technologies de

l'information et de la communication (TIC) en éducation, CRIFPE.  
<https://depot.erudit.org/id/001142dd>

- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study. Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik, & T. Siedel (Eds.), *The power of Video studies in investigating teaching and learning in the classrooms* (pp. 137-160). Waxmann.
- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Cahiers de l'APLIUT*, 2(24), 53-73.  
<https://doi.org/10.4000/apliut.2889>
- Lafontaine, D., & Demonty, I. (2020). *Analyse des processus d'enseignement*. Unpublished document, Université de Liège, Liège.
- Lamarre, N., & Cavanagh, M. (2012). Représentations, chez les enseignants, de la pratique du modelage dans le contexte d'une rédaction. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 135-160. <https://doi.org/10.7202/1016752ar>
- Lanéelle, X., & Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), 1-20. <https://doi.org/10.4000/osp.4488>
- Lanéelle, X., & Perez-Roux, T. (2015). Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire. *Les sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 48(4), 17-40. <https://doi.org/10.3917/lsdle.484.0017>
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181, 99-125. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67. <https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.37>
- Mastafi, M. (2020). Rôles et impacts des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques : perceptions des enseignants du secondaire. *Formation et profession*, 28(2), 60-74. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.508>

- Meece J., Anderman, E., & Anderman, L. (2006). « Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement ». *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Nappert, C. (2018). *Analyse d'un décrochage enseignant : insertion professionnelle et confrontation entre besoins et réalité – Outil destiné aux directions d'école pour améliorer l'insertion professionnelle des jeunes enseignants*. [Master's thesis], Université de Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/32465>
- OCDE (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume 1) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Editions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>
- OCDE. (2017). Pratiques pédagogiques : qu'en pensent les élèves et les enseignants ?. *L'enseignement à la loupe*, 18, 1-8. <https://doi.org/10.1787/2d86e826-fr>
- Paquay, L. (2008). Y a-t-il UNE bonne façon d'enseigner ? Mise en questions de la thèse de C. Gauthier. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19, 157-169. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2008.1136>
- Quittre, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2018a). *Des enseignants parlent aux enseignants : Résultats de l'enquête TALIS 2018*. Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement. [http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=16043&do\\_check=YMH BFBUCOP](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=16043&do_check=YMH BFBUCOP)
- Quittre, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2018b). *TALIS 2018 : Enseigner au quotidien. Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement*. Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement. [http://enseignement.be/download.php?do\\_id=15326](http://enseignement.be/download.php?do_id=15326).
- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 22-27. [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/raymond\\_daniele\\_14\\_3.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/raymond_daniele_14_3.pdf)
- Rajo, S. (2009). *Les éléments stressants identifiés par les jeunes enseignants du secondaire si-susceptibles d'intervenir dans le processus d'abandon de la profession* [Master's thesis], Université du Québec à Chicoutimi. Researchgate. [https://www.researchgate.net/publication/291422855\\_Les\\_facteurs\\_de\\_stress\\_reconnu](https://www.researchgate.net/publication/291422855_Les_facteurs_de_stress_reconnu)

s\_comme\_sources\_de\_1%27abandon\_de\_la\_profession\_enseignante\_au\_secondaire\_u  
\_Quebec

- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-157. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Schwabe, M. (2019). *Résultats de TALIS 2018*. OCDE. [http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=16044&do\\_check=WEHRIPBKNL](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=16044&do_check=WEHRIPBKNL)
- Sokoty, K. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en côte d'Ivoire par les acteurs scolaires Ivoiriens*. [Master's thesis], Université du Québec à Montréal. GIERSA. <https://www.giersa.ulaval.ca/les-besoins-de-changement-selon-les-perceptions-de-linfrastructure-pedagogique-de-lecole-secondaire>
- Vause, A. (2011). *Des pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants : les sources et les modes de construction de la connaissance ouvragée*. [Master's thesis], Université catholique de Louvain. DIAL. Pr Research publications. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:85604>
- Vause, A., Dupriez, V., & Dumay, X. (2008). L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 63, 1-25. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561931/>
- Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *Congrès de chercheurs en éducation*. 1-17. [http://enseignement.be/download.php?do\\_id=2291](http://enseignement.be/download.php?do_id=2291)
- Wanlin, P., Laflotte, L., & Crahay, M. (2019). Enseignants en formation : Croyances épistémiques et conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. *Recherche & formation*, 90, 119-134. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5142>
- Wiens, P. D., Chou, A., Vallett, D. & Beck, J. S. (2019). New Teacher Mentoring and Teacher Retention: Examining the Peer Assistance and Review Program. *Educational Research: Theory and Practice*, 30(2), 103-110.
- Zimmermann, P., Flavier, E., & Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E*, 49, 35-50. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1724>

# *Annexes*

## **Annexe 1** : Questionnaires aux temps 1 et 2

### a) **Questionnaire 1 sur les perceptions des enseignants lors de leurs études**

Légende :

- Items inspirés de ceux de TALIS 2018
- Items inspirés de ceux de TIMSS 2019
- Items inspirés de lectures

### **Questionnaire**

Dans le cadre de cette recherche, il vous est demandé de lire attentivement les différentes questions présentées dans le questionnaire et d'y répondre le plus précisément possible. Les premières questions sont relatives à votre genre et à votre parcours scolaire et professionnel. Quatre thèmes seront ensuite abordés : les pratiques pédagogiques, le climat de classe, les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) et la motivation des élèves. Pour ces différentes thématiques, une série d'affirmations vous seront proposées avec à chaque fois quatre possibilités de réponse : Tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. Répondez simplement en indiquant sincèrement ce qui correspond à votre situation lors que vous étiez en **Hautes écoles**. Dans tous les cas, il s'agit de répondre en cochant une seule case.

### **Données personnelles et formations**

Êtes-vous une femme ou un homme ? Sélectionnez une seule réponse.

- Une femme
- Un homme

Dans quelle année de votre carrière professionnelle êtes-vous ? Sélectionnez une seule réponse.

- Première année
- Deuxième année
- Troisième année

Poursuivez-vous actuellement un Master en Sciences de l'éducation ou êtes-vous détenteur du diplôme de Master en Sciences de l'éducation ? Sélectionnez une seule réponse.

- Oui
- Non

Quelle(s) qualification(s) possédez-vous ?

- A.E.S.I Français
- A.E.S.I Mathématiques
- A.E.S.I Sciences
- A.E.S.I Langues germaniques (anglais, néerlandais, allemand)
- A.E.S.I Sciences humaines
- A.E.S.I Economie familiale et sociale
- A.E.S.I Education physique

Quel(s) est(sont) le(s) niveau(x) d'enseignement dans le(s)quel(s) vous enseignez actuellement ?

- Enseignement général
- Enseignement différencié
- Enseignement technique de transition
- Enseignement technique de qualification
- Enseignement professionnel
- Enseignement en alternance
- Enseignement spécialisé

## Les pratiques pédagogiques

Au regard des pratiques pédagogiques existantes, dans quelle mesure étiez-vous d'accord avec les affirmations suivantes **lors de votre parcours en Haute école** ? Sélectionnez une seule réponse par ligne.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	En début de leçon, il est pertinent d'exposer les objectifs d'apprentissage poursuivis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	Il est important de proposer des exercices aux élèves dont la solution nécessite des recherches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Expliquer les liens qui existent entre les nouveaux contenus abordés et les précédents est important.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Il est efficace de présenter un résumé de ce qui vient d'être vu à la fin de la leçon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Il est important que les élèves décident seuls des techniques à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Laisser découvrir aux élèves par eux-mêmes les savoirs et savoir-faire visés par la leçon est efficace pour leurs apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



7)	Il est essentiel de vérifier au début de la leçon les connaissances préalables des élèves nécessaires à la bonne acquisition de la matière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)	Recourir à un problème de la vie quotidienne ou du monde du travail est pertinent pour montrer l'utilité de nouveaux acquis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)	Il est pertinent de présenter les exercices de chaque matière aux élèves en allant du simple au complexe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10)	Il est intéressant d'encourager le travail en petits groupes (2 à 4 élèves) pour permettre aux élèves de discuter de leurs idées concernant la matière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11)	Présenter l'intérêt des matières vues au cours pour la vie personnelle, scolaire, professionnelle ou vis-à-vis de la société est pertinente pour les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12)	Il est pertinent d'enseigner aux élèves les procédures à utiliser pour résoudre des exercices compliqués.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13)	Expliciter aux élèves, à voix haute, les procédures à utiliser est important avant de les laisser s'exercer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14)	En début de chapitre, l'explication des objectifs visés favorise un haut niveau de compréhension du cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15)	Il est efficace de proposer des situations problèmes aux élèves en début de chapitre pour qu'ils découvrent par eux-mêmes le contenu-matière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16)	Les feedbacks fréquents (positifs et négatifs) sont efficaces pour atteindre un niveau élevé de réussite des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17)	Les confrontations d'idées entre élèves impactent positivement le sentiment de compétence de ces derniers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18)	Il est important de demander aux élèves de réaliser des exercices stimulants qui les obligent à accroître leur réflexion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19)	Il est pertinent que les élèves s'exercent jusqu'au moment où ils sont capables de transférer les connaissances et compétences apprises dans un autre contexte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20)	Proposer des exercices et des activités que les élèves savent réaliser uniquement sur base de leurs acquis avec l'aide d'un groupe est important.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21)	Il est nécessaire de donner aux élèves des exercices similaires à ceux rencontrés précédemment jusqu'à la maîtrise du sujet traité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22)	Le travail des élèves en petits groupes (2 à 4 élèves) est efficace pour qu'ils déterminent ensemble une solution à un problème ou à un exercice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23)	Il est important de proposer des situations ou des problèmes qui mettent en conflit ancienne et nouvelle représentation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24)	Il est important que l'enseignant guide les élèves dans les étapes d'apprentissage du contenu-matière abordé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25)	Il est important que les élèves remettent en question leurs connaissances préalables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26)	Le soutien psychologique et pédagogique régulier de l'enseignant augmente l'engagement des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27)	Il est important que l'enseignant propose des aides pédagogiques adaptées qui permettent la découverte autonome des contenus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28)	L'organisation du contenu-matière du simple au complexe par l'enseignant engage plus aisément les élèves dans les exercices à réaliser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29)	Des tâches, exercices ou projets qui représentent un défi pour les élèves augmentent leur motivation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30)	Il est pertinent que les élèves découvrent par eux-mêmes les objectifs poursuivis pour chaque contenu-matière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31)	Le travail de groupes soutient l'engagement des élèves lors de projets, de tâches ou d'exercices.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32)	Les situations-problèmes qui exigent des élèves un haut degré de réflexion cognitive diminuent leur engagement dans les tâches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Les TIC (Technologies de l'information et de la communication)

Au regard des technologies de l'information et de la communication que vous connaissez, dans quelle mesure étiez-vous d'accord avec les affirmations suivantes **lors de votre parcours en Haute école** ? Sélectionnez une seule réponse par ligne.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	L'utilisation des TIC par les élèves lors de projets pédagogiques ou de travaux en classe est bénéfique à leurs apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	L'utilisation des TIC en classe par les élèves diminue leur compréhension des contenus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Les TIC permettent d'accorder davantage de liberté d'apprentissage aux élèves à travers de multiples supports.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Internet est une ressource pédagogique pertinente pour approfondir les savoirs des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Les supports visuels tels que des vidéos sont efficaces pour expliquer des notions théoriques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	L'utilisation du tableau interactif (TBI) ou projecteur pour visualiser le cours permet de favoriser l'organisation des leçons pour les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)	Les TIC engendrent du travail supplémentaire pour l'enseignant lors de l'organisation préalable des leçons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)	L'utilisation des TIC lors des leçons (ordinateurs, tablettes, tableau interactif, etc.) augmente la motivation des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Climat de classe

En ce qui concerne la gestion d'une classe, dans quelle mesure étiez-vous d'accord avec les affirmations suivantes **lors de votre parcours en Haute école** ? Sélectionnez une seule réponse par ligne.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Exiger une écoute attentive de la part des élèves est nécessaire pour leur compréhension de la matière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	Il est important de demander aux élèves de respecter les règles instaurées par l'enseignant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Au début du cours, il est nécessaire de demander aux élèves de se calmer rapidement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	L'enseignement explicite des règles de bons comportements est efficace pour la réussite des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Un enseignement laxiste au niveau des règles de discipline permet d'augmenter la réussite des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Lors des cours, il est important de calmer les élèves perturbateurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)	Un climat de classe serein améliore la motivation des élèves lors des leçons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)	Une relation constructive entre les élèves les motive dans leurs apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)	Une relation respectueuse entre l'enseignant et les élèves augmente l'engagement de ces derniers dans leurs apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10)	La mise en œuvre d'un climat compétitif entre les élèves à travers des tâches ou des tests augmente leur motivation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11)	Il est important d'obtenir le silence de chacun des élèves durant le travail individuel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12)	Les attitudes à adopter en classe sont laissées à l'appréciation des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **b) Questionnaire 2 sur les perceptions actuelles des enseignants**

Légende :

- Items inspirés de ceux de TALIS 2018
- Items inspirés de ceux de TIMSS 2019
- Items inspirés de lectures

### **Questionnaire**

Dans le cadre de cette recherche, il vous est demandé de lire attentivement les différentes questions présentées dans le questionnaire et d'y répondre le plus précisément possible. Les premières questions sont relatives à votre genre et à votre parcours scolaire et professionnel. Trois thèmes seront ensuite abordés : les pratiques pédagogiques, le climat de classe et les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). Pour ces différentes thématiques, une série d'affirmations vous seront proposées avec à chaque fois quatre possibilités de réponse : Tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. Répondez simplement en indiquant sincèrement ce qui correspond à votre situation **actuellement**. Dans tous les cas, il s'agit de répondre en cochant une seule case.

### **Données personnelles et formations**

Êtes-vous une femme ou un homme ? Sélectionnez une seule réponse.

- Une femme
- Un homme

Dans quelle année de votre carrière professionnelle êtes-vous ? Sélectionnez une seule réponse.

- Première année
- Deuxième année
- Troisième année

Poursuivez-vous actuellement un Master en Sciences de l'éducation ou êtes-vous détenteur du diplôme de Master en Sciences de l'éducation ? Sélectionnez une seule réponse.

- Oui
- Non

Quelle(s) qualification(s) possédez-vous ?

- A.E.S.I Français
- A.E.S.I Mathématiques
- A.E.S.I Sciences
- A.E.S.I Langues germaniques (anglais, néerlandais, allemand)
- A.E.S.I Sciences humaines
- A.E.S.I Economie familiale et sociale
- A.E.S.I Education physique

Quel(s) est(sont) le(s) niveau(x) d'enseignement dans le(s)quel(s) vous enseignez actuellement ?

- Enseignement général
- Enseignement différencié
- Enseignement technique de transition
- Enseignement technique de qualification
- Enseignement professionnel
- Enseignement en alternance
- Enseignement spécialisé

## Les pratiques pédagogiques

Au regard des pratiques pédagogiques existantes, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes **actuellement** ? Sélectionnez une seule réponse par ligne.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	En début de leçon, il est pertinent d'exposer les objectifs d'apprentissage poursuivis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	Il est important de proposer des exercices aux élèves dont la solution nécessite des recherches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Expliquer les liens qui existent entre les nouveaux contenus abordés et les précédents est important.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Il est efficace de présenter un résumé de ce qui vient d'être vu à la fin de la leçon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Il est important que les élèves décident seuls des techniques à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Laisser découvrir aux élèves par eux-mêmes les savoirs et savoir-faire visés par la leçon est efficace pour leurs apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)	Il est essentiel de vérifier au début de la leçon les connaissances préalables des	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	élèves nécessaires à la bonne acquisition de la matière.				
8)	Recourir à un problème de la vie quotidienne ou du monde du travail est pertinent pour montrer l'utilité de nouveaux acquis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)	Il est pertinent de présenter les exercices de chaque matière aux élèves en allant du simple au complexe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10)	Il est intéressant d'encourager le travail en petits groupes (2 à 4 élèves) pour permettre aux élèves de discuter de leurs idées concernant la matière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11)	Présenter l'intérêt des matières vues au cours pour la vie personnelle, scolaire, professionnelle ou vis-à-vis de la société est pertinente pour les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12)	Il est pertinent d'enseigner aux élèves les procédures à utiliser pour résoudre des exercices compliqués.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13)	Expliciter aux élèves, à voix haute, les procédures à utiliser est important avant de les laisser s'exercer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14)	En début de chapitre, l'explication des objectifs visés favorise un haut niveau de compréhension du cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15)	Il est efficace de proposer des situations problèmes aux élèves en début de chapitre pour qu'ils découvrent par eux-mêmes le contenu-matière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16)	Les feedbacks fréquents (positifs et négatifs) sont efficaces pour atteindre un niveau élevé de réussite des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17)	Les confrontations d'idées entre élèves impactent positivement le sentiment de compétence de ces derniers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18)	Il est important de demander aux élèves de réaliser des exercices stimulants qui les obligent à accroître leur réflexion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19)	Il est pertinent que les élèves s'exercent jusqu'au moment où ils sont capables de transférer les connaissances et compétences apprises dans un autre contexte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20)	Proposer des exercices et des activités que les élèves savent réaliser uniquement sur base de leurs acquis avec l'aide d'un groupe est important.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21)	Il est nécessaire de donner aux élèves des exercices similaires à ceux rencontrés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	précédemment jusqu'à la maîtrise du sujet traité.				
22)	Le travail des élèves en petits groupes (2 à 4 élèves) est efficace pour qu'ils déterminent ensemble une solution à un problème ou à un exercice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23)	Il est important de proposer des situations ou des problèmes qui mettent en conflit ancienne et nouvelle représentation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24)	Il est important que l'enseignant guide les élèves dans les étapes d'apprentissage du contenu-matière abordé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25)	Il est important que les élèves remettent en question leurs connaissances préalables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26)	Le soutien psychologique et pédagogique régulier de l'enseignant augmente l'engagement des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27)	Il est important que l'enseignant propose des aides pédagogiques adaptées qui permettent la découverte autonome des contenus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28)	L'organisation du contenu-matière du simple au complexe par l'enseignant engage plus aisément les élèves dans les exercices à réaliser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29)	Des tâches, exercices ou projets qui représentent un défi pour les élèves augmentent leur motivation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30)	Il est pertinent que les élèves découvrent par eux-mêmes les objectifs poursuivis pour chaque contenu-matière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31)	Le travail de groupes soutient l'engagement des élèves lors de projets, de tâches ou d'exercices.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32)	Les situations-problèmes qui exigent des élèves un haut degré de réflexion cognitive diminuent leur engagement dans les tâches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Les TIC (Technologies de l'information et de la communication)

Au regard des technologies de l'information et de la communication que vous connaissez, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes **actuellement** ? Sélectionnez une seule réponse par ligne.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	L'utilisation des TIC par les élèves lors de projets pédagogiques ou de travaux en classe est bénéfique à leurs apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	L'utilisation des TIC en classe par les élèves diminue leur compréhension des contenus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Les TIC permettent d'accorder davantage de liberté d'apprentissage aux élèves à travers de multiples supports.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Internet est une ressource pédagogique pertinente pour approfondir les savoirs des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Les supports visuels tels que des vidéos sont efficaces pour expliquer des notions théoriques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	L'utilisation du tableau interactif (TBI) ou projecteur pour visualiser le cours permet de favoriser l'organisation des leçons pour les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)	Les TIC engendrent du travail supplémentaire pour l'enseignant lors de l'organisation préalable des leçons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)	L'utilisation des TIC lors des leçons (ordinateurs, tablettes, tableau interactif, etc.) augmente la motivation des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Climat de classe

En ce qui concerne la gestion d'une classe, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes **actuellement** ? Sélectionnez une seule réponse par ligne.

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Exiger une écoute attentive de la part des élèves est nécessaire pour leur compréhension de la matière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	Il est important de demander aux élèves de respecter les règles instaurées par l'enseignant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Au début du cours, il est nécessaire de demander aux élèves de se calmer rapidement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	L'enseignement explicite des règles de bons comportements est efficace pour la réussite des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Un enseignement laxiste au niveau des règles de discipline permet d'augmenter la réussite des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Lors des cours, il est important de calmer les élèves perturbateurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)	Un climat de classe serein améliore la motivation des élèves lors des leçons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)	Une relation constructive entre les élèves les motive dans leurs apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)	Une relation respectueuse entre l'enseignant et les élèves augmente l'engagement de ces derniers dans leurs apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10)	La mise en œuvre d'un climat compétitif entre les élèves à travers des tâches ou des tests augmente leur motivation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11)	Il est important d'obtenir le silence de chacun des élèves durant le travail individuel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12)	Les attitudes à adopter en classe sont laissées à l'appréciation des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Items ajoutés au deuxième questionnaire :**

Quels types de pratiques pédagogiques étaient prônées par votre Haute école ? Sélectionnez une seule réponse.

- Des pratiques pédagogiques centrées davantage sur l'enseignant telles que l'enseignement transmissif, l'enseignement explicite des procédures à maîtriser, etc.
- Des pratiques pédagogiques centrées davantage sur l'élève telles que l'enseignement basé sur les pédagogies du constructivisme ou du socioconstructivisme, l'enseignement basé sur la pédagogie par projet, etc.

Je n'ai pas perçu qu'une approche était davantage mise en avant qu'une autre.

Avez-vous le sentiment d'avoir modifié vos pratiques pédagogiques au cours de votre insertion professionnelle ? Sélectionnez une seule réponse.

- Oui
- Non

Si oui répondez à la question suivante.

Quelles sont la/les cause(s) de cette modification de pratiques pédagogiques ?  
Modification(s) suite : (Plusieurs réponses peuvent être cochées).

- à la nécessité de se conformer aux pratiques pédagogiques prônées par le projet d'établissement des établissements secondaires ;
- aux besoins des élèves ;
- aux troubles d'apprentissage des élèves ;
- à la réalité du terrain ;
- aux besoins engendrés par les programmes scolaires ;
- à la nécessité de se conformer aux fonctionnements des collègues de la même section ;
- aux formations réalisées au sein de l'école ou ailleurs ;
- aux demandes des parents ;
- Autres : .....

**Annexe 2 :** Tableau comparatif des propos émis lors des laboratoires cognitifs pour les items posant des difficultés

Items	Personne 1	Personne 2	Personne 3	Personne 4	Personne 5
<b>Données contextuelles</b>					
Dans quelle année de votre carrière professionnelle êtes-vous ?	Ok	Ok	Ok	« Année complète ou ... ? » « Moi j'ai enseigné par période, ça me fait un an d'expérience. Je ne sais pas si tu entends un an d'expérience ou les années ... »	« J'ai fait deux années complètes, mais je suis dans ma 3 <sup>ème</sup> année. Je coche 2 ans ou 3 ans ? » « Dans quelle année professionnelle enseignez-vous ? » « Dans quelle année de votre carrière professionnelle êtes-vous ? »
Quel(s) est(sont) le(s) niveau(x) d'enseignement dans le(s)quel(s) vous enseignez actuellement ?	Ok	Ok	Ok	« Supprimer le mot enseignement » « Est-ce que le CEFA est de l'alternance ? » « Et le spécialisé ? »	« Spécialisé ? »
<b>Pratiques pédagogiques</b>					
Il est important de proposer des exercices aux élèves dont la solution nécessite des recherches.	« Tu entends quoi par là ? N'est pas évidente ? Qu'il faut chercher, qui est difficile à trouver ? » « Moi je comprends que c'est intéressant de proposer des exercices et que la solution n'est pas facile à trouver, ils vont devoir chercher. Elle n'est pas compliquée mais qu'ils vont devoir quand même chercher, rassembler leurs	Evident = « que la solution ne tombe pas du ciel, qu'il faut un minimum de recherche »	Ok	Ok	« Donc la solution n'est pas évidente, c'est subjectif non ? » « Evidente pour le prof, mais pas pour l'élève ? » « Pour moi c'est subjectif » « J'aurais mis : demande des recherches, qu'on ne trouve pas la réponse directement, qui doit passer par plusieurs étapes pour répondre ».

	apprentissages pour répondre » « ce n'est pas que c'est difficile mais qu'il faut activer les connexions pour arriver à quelque chose »				
Il est efficace de présenter un résumé de ce qui vient d'être vu à la fin de la leçon.	Ok	Ok	Ok	« Tu entends quoi par synthèse ? » « Je parlerais plus de synthèse »	Ok
Il est important que les élèves décident seuls des techniques à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles.	« Techniques » utilisées pour le mot procédures.	Ok	« Dans quelles mesures il y a des procédures dans tous les cours » « Est-ce qu'en français et tout ça, il y a autant de procédures ? »	« Je ne comprends pas trop. Tu leur donnes un exercice. Ce qui me gêne est de demander aux élèves de décider seuls des procédures à utiliser » « C'est laisser les élèves résoudre les problèmes comme ils le veulent ». « C'est le fait de demander qui me gêne. Il faudrait laisser les élèves choisir des manières de faire ... » « C'est plus la question de liberté ». « Je mettrais plus le verbe laisser »	« Quand tu dis demander aux élèves » « on ne leur demande pas vraiment en soi ». « Pourquoi on ne formule pas autrement : il est important que les élèves décident seuls ... »
Laisser découvrir aux élèves par eux-mêmes les savoirs et savoir-faire visés par la leçon est efficace pour leurs apprentissages.	Ok	Ok mais ajouter le mot « par eux-mêmes »	Ok	Ok	Ok
Recourir à un problème de la vie quotidienne ou du	Ok	Ok	Ok	Ok	« Ça se dit la vie courante ? » « Est-ce

monde du travail est pertinent pour montrer l'utilité de nouveaux acquis.					que c'est familier, plutôt la vie quotidienne ? »
Il est pertinent de présenter les exercices de chaque matière aux élèves en allant du simple au complexe.	Ok. Contenus-matières = théorie abordée pour pouvoir faire les exercices	« Le 9 est-ce que c'est au niveau de la théorie quand tu dis contenus-matières ou aussi les exercices ? »	Ok	Ok	« Est-ce que qu'on aborde des contenus simples et puis complexes ou des exercices simples ou complexes ? » « Si tu mettais sur une année scolaire, pour voir où on se situe, sur un chapitre, sur l'année ? » « Ou dans les contenus-matières, on fait les exercices du simple au complexe ? »
Il est intéressant d'encourager le travail en petits groupes (2 à 4 élèves) pour permettre aux élèves de discuter de leurs idées concernant la matière.	« Tu entends quoi par petits groupes, 4-5 élèves ? » « 3-4 »	Ok	Ok	« De leurs idées par rapport au cours ? »	« Au lieu du mot discuter, j'aurais mis échanger » « Préciser petits groupes » (2 à 4)
Il est pertinent d'enseigner aux élèves les procédures à utiliser pour résoudre des exercices compliqués.	Ok	Ok	« La 12 elle n'est pas pareille qu'une avant ? »	« Ça ne ressemble pas à une autre ? » « Changer la structure de la phrase ? »	« On n'a pas déjà eu une question comme ça ? »
Expliciter aux élèves, à voix haute, les procédures à utiliser est important avant de les laisser s'exercer.	Ok → « verbaliser » « S'exercer » = « réaliser plusieurs fois des exercices, des problèmes, comme du drill »	« Tu veux dire quoi par démontrer les apprentissages à réaliser ? » « Imaginons, ils ont une situation et ils doivent la	Démontrer ? A préciser	« Démontrer ? C'est prouvé ? » « Démontrer, c'est dans le sens montrer » « En gros tu veux rendre explicites les apprentissages	« Les apprentissages à réaliser, je n'aurais pas dit les apprentissages à réaliser »

		réexpliquer avec leurs mots ? ».		réalisés ? » « C'est le verbe qui me dérange »	
En début de chapitre, l'explication des objectifs visés favorise un haut niveau de compréhension du cours.	Ok	Ok	Ok	Ok	« En début de chapitre ? »
Il est efficace de proposer des situations-problèmes aux élèves en début de chapitre pour qu'ils découvrent par eux-mêmes le contenu-matière.	Ok	Ok	Ok	Ok	« Est-ce qu'on veut qu'on découvre le contenu-matière, les objectifs d'apprentissage ? »
Les feedbacks fréquents (positifs et négatifs) sont efficaces pour atteindre un niveau élevé de réussite des élèves.	« Feedbacks positifs ou négatifs »	Ok	Ok	Ok	Ok
Les confrontations d'idées entre élèves impactent positivement le sentiment de compétence de ces derniers.	Sentiment de compétence : « je ne comprends pas le sentiment de compétence. Toi tu mettrais quoi derrière le sentiment de compétence ? Le sentiment d'y arriver ? » « C'était dans le sens qu'ils ont le sentiment que leurs compétences sont bonnes pour réussir quelque chose » « Oui c'est ça » « Au début ce n'est pas comme ça que je l'avais compris, mais	« Quand tu dis impacte le sentiment de compétence, c'est s'ils se sentent compétents ou pas, c'est ça ? »	Ok	Ok	« J'aurais envie de dire d'accord pour certains mais pas pour d'autres ».

	maintenant oui » → Proposition : « ou entre parenthèses, le sentiment de compétence, c'est le sentiment de réussite, de bonnes compétences ».				
Il est important de demander aux élèves de réaliser des exercices stimulants qui les obligent à accroître leur réflexion.	Ok	« Pour la 18, je mettrais plus, il est important de proposer aux élèves »	Ok	Ok	« Au-delà des consignes ? » « Si on va au-delà de la consigne, on ne va pas y répondre ? » « Je ne mettrais pas au-delà de la consigne ». « Je mettrais qui les poussent à la réflexion ».
Proposer des exercices et des activités que les élèves savent réaliser uniquement sur base de leurs acquis avec l'aide d'un groupe est important.	Ok	« La 20, il faut que je la relise plusieurs fois, elle ne me paraît pas évidente » « Moi quand j'ai une phrase avec le ne de négation, j'ai tendance à mettre le pas. Soit proposer une autre formulation ou soit pas le ne ». « Par exemple, que les élèves savent réaliser uniquement sur base de leurs acquis avec l'aide d'un groupe ».	« Le fait qu'il n'y ait que le ne je me dis que ça changeait le sens ou pas, mais en l'ajoutant c'est mieux ».	« La négation je ne sais pas exactement... » « Je mettrais sur base de leurs acquis à la fin »	« Pourquoi tu ne dirais pas : que les élèves ne savent pas réaliser seuls, mais bien avec l'aide d'une groupe » « On comprend l'idée »



Il est nécessaire de donner aux élèves des exercices similaires à ceux rencontrés précédemment jusqu'à la maîtrise du sujet traité.	« Ça s'est un peu la même chose que la 19 »	« Quand est-ce que les exercices similaires se mettent, est-ce que c'est après la fin de la série d'exercices ou en même temps ? »	Ok	Ok	Ok
Le travail des élèves en petits groupes (2 à 4 élèves) est efficace pour qu'ils déterminent ensemble une solution à un problème ou à un exercice.	Ok	Ok	Ok	Ok	« Efficace pour la résolution du problème ou pour leurs apprentissages ? »
Il est important de proposer des situations ou des problèmes qui mettent en conflit anciennes et nouvelles représentations.	Ok	Ok	Ok	Ok	« Pourquoi tu ne mettrais pas leurs anciennes et leurs nouvelles représentations ? »
Il est important que l'enseignant guide les élèves dans les étapes d'apprentissage du contenu-matière abordé.	Ok	Ok	Ok	Ok	« A la place de la matière, je mettrais du contenu abordé ».
Il est important que les élèves remettent en question leurs connaissances préalables.	Ok	Ok	« Par contre, les remettre en question, c'est dans quel sens ? »	Ok	Ok
Le soutien psychologique et pédagogique régulier de l'enseignant augmente l'engagement des élèves.	Ok	Ok	Ok	Ok	« Tu entends quoi par le mot soutien ? » « Autant psychologique que pédagogique ? »
Il est important que l'enseignant propose des aides pédagogiques	Ok	Ok	Ok	« C'est fort long » « peut-être enlever soutiennent	« Je comprends mais qu'entends-tu par aides appropriées ? » « J'ai

adaptées qui permettent la découverte autonome des contenus.				l'apprentissage des élèves »	peur qu'aides appropriées soient des termes subjectifs ».
L'organisation du contenu-matière du simple au complexe par l'enseignant engage plus aisément les élèves dans les exercices à réaliser.	Ok : « Est-ce que c'est le mot présentation qui te pose problème ? » « Oui, la présentation, ou l'explication peut-être ? »	Ok	Ok	« A la place de présentation, organisation ? »	« Par rapport au chapitre » Ok
Il est pertinent que les élèves découvrent par eux-mêmes les objectifs poursuivis pour chaque contenu-matière.	Ok	« La 30 ce n'est pas la même que la 1 <sup>ère</sup> ? »	« Est-ce que tu n'as pas déjà dit ça plus haut ? C'était juste après le truc d'apprentissage »	Ok	Ok
Les situations-problèmes qui exigent des élèves un haut degré de réflexion cognitive diminuent leur engagement dans les tâches.	Ok	Ajouter le mot « un » haut degré	Réflexion : « le exigeant, c'est le exige. Je pense que c'est peut-être juste un truc de français. C'est les situations problèmes exigeantes ». « C'est qui exigent des élèves un haut degré de réflexion » « Il n'y a pas un « a » en trop dans exigent ? » « Ou alors il faut mettre un s ou un e à la fin ? »	« Il ne faut pas un s à exigeant ? » « Haut degré de réflexion, un engagement cognitif assez élevé ? »	Ok

### Technologies de l'information et de la communication

L'utilisation des TIC par les élèves lors de projets pédagogiques ou de travaux en classe est bénéfique à leurs apprentissages.	Ok	Ok	Ok	« Enlever l'acronyme pour alléger l'item ? » « C'est le projet personnel de l'élève ? » « projet, je pense plus à un travail de fin d'études »	Ok
L'utilisation des TIC en classe par les élèves diminue leur compréhension des contenus.	Ok : « C'est le mot contenu que tu ne comprends pas ? » « Non, c'est le mot freiner, tu veux dire diminuer ? »	Ok	Ok	Ok	Ok
<b>Item supprimé :</b> <i>L'utilisation des TIC en classe augmente la vitesse d'apprentissage des élèves.</i>	Ok	Ok	Ok	Ok « C'est dur à mesurer ça, par contre » « J'aurais difficile à répondre à la question. Ça dépend d'un élève à l'autre »	Ok
Les TIC permettent d'accorder davantage de liberté d'apprentissage aux élèves à travers de multiples supports.	« Liberté » « Choisir la façon dont ils veulent apprendre ? »	Liberté : « manière d'apprendre »	Ok	« Liberté d'apprentissage, une manière supplémentaire d'apprendre »	« Liberté si on veut, peut-être préciser si c'est la liberté de support ou liberté d'apprentissage au niveau la manipulation ? »
Internet est une ressource pédagogique pertinente pour approfondir les savoirs des élèves.	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok
Les supports visuels tels que des vidéos sont efficaces pour expliquer des notions théoriques.	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok

L'utilisation du tableau interactif (TBI) ou projecteur pour visualiser le cours permet de favoriser l'organisation des leçons pour les élèves.	Ok	Ok	Ok	« Favoriser l'organisation ? »	« Projecteur ? »
Les TIC engendrent du travail supplémentaire pour l'enseignant lors de l'organisation préalable des leçons.	Ok	« C'est pour l'enseignant ? »	Ok	Ok	Ok
<b>Item supprimé : La perspective d'utilisation de tablettes ou ordinateurs lors des cours augmente l'engagement des élèves dans la tâche proposée par l'enseignant.</b>	« Le fait de réfléchir à utiliser les tablettes ou l'ordinateur va favoriser l'engagement de l'élève ». « Non c'était plus dans le sens, on pourrait dire au début du cours, on pourrait utiliser les tablettes ou les ordinateurs les heures prochaines si vous travaillez bien. La perspective d'utilisation va les motiver dans le travail » « Tu mettrais quoi à la place du mot perspective ? » « Bonne question... (réflexion) Ben je ne sais pas trop quel mot mais plus dans le sens expliquer aux élèves que le cours prochain, il y aura ces nouvelles technologies »	Perspective ? Pas compris « pas penser que c'était dans le futur au niveau de l'heure »	Ok	« C'est le mot perspective » « l'utilisation de tablette augmente l'engagement des élèves ? » → Fort ressemblant au 41	Fort ressemblant à la 41

<b>Climat de classe</b>					
Il est important de demander aux élèves de respecter les règles instaurées par l'enseignant.	Ok	Ok	Ok	« Les règles de l'enseignant ou du ROI ? »	Ok
Au début du cours, il est nécessaire de demander aux élèves de se calmer rapidement.	Ok	Ok	« Rapidement ça veut dire quoi ? » « Sur le fond, rapidement, c'est le plus vite possible »	Ok	Ok
L'enseignement explicite des règles de bons comportements est efficace pour la réussite des élèves.	Ok « conduite ? » « De bonnes tenues ? »	Ok	Ok	Ok	Ok
Les attitudes à adopter en classe sont laissées à l'appréciation des élèves.	Ok	Ok	Ok	Ok	« Adopter à la place de respecter »
<b>Items ajoutés au deuxième questionnaire</b>					
Quelles sont la/les cause(s) de cette modification des pratiques pédagogiques ?	Ok : « le type d'élèves » = « Leurs difficultés, leurs troubles »	Ok	« Ils peuvent cocher plusieurs cases ? » → Ajouter « vous pouvez cocher plusieurs cases ».	Repréciser qu'on peut cocher plusieurs réponses « Les stages, on n'est plus dans les stages. »	

Tableau 31 : Tableau comparatif des propos des enseignants sur les items posant des difficultés

### **Annexe n° 3 : Données contextuelles**

Sexe	Fréquences
Homme	33.33%
Femme	66.67%

*Tableau 32 : Sexe des enseignants participants.*

Diplôme	Fréquences
Master	25.93%
Master	74.04%

*Tableau 33 : Obtention du master en Sciences de l'éducation des enseignants participants.*

Année d'expérience	Fréquences
1 <sup>ère</sup> année	48.15%
2 <sup>ème</sup> année	27.16%
3 <sup>ème</sup> année	24.69%

*Tableau 34 : Année d'ancienneté des enseignants participants.*

Qualifications	Fréquences
A.E.S.I. Français-Français Langues Étrangères	8.84%
A.E.S.I. Français-Religion	3.70%
A.E.S.I. Mathématiques	24.69%
A.E.S.I. Sciences	19.75%
A.E.S.I. Langues germaniques (anglais, néerlandais, allemand)	6.17%
A.E.S.I. Sciences humaines	7.41%
A.E.S.I. Economie familiale et sociale	3.70%
A.E.S.I. Education physique	7.41%
Autre	18.52%

*Tableau 35 : Qualifications des enseignants participants.*

	Niveaux d'enseignement	Fréquences
1.	Général	71.60%
2.	Différencié	14.81%
3.	Technique de transition	14.81%
4.	Technique de qualification	44.44%
5.	Professionnel	28.40%
6.	En alternance	7.41%
7.	Spécialisé	6.17%

*Tableau 36 : Niveaux d'enseignement des enseignants participants.*

## Annexe n°4 : Analyses factorielles exploratoires de chaque échelle

	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4	Facteur 5
P24	0.80376	0.06517	-0.10660	0.07523	0.13835
P28	0.76068	0.04550	0.03488	0.22870	0.13180
P9	0.71244	0.10349	0.27613	-0.13645	-0.20421
P13	0.00660	0.81959	0.10557	0.19711	-0.07728
P12	0.34490	0.77828	0.01179	0.04564	0.16305
P3	0.12542	0.06299	0.77826	0.04343	0.17760
P26	0.15463	0.21171	0.55497	0.45478	-0.07727
P21	0.42409	0.23160	-0.60396	0.24435	-0.14806
P14	0.09817	0.09459	-0.06189	0.72059	-0.01148
P7	-0.06478	0.10246	-0.00186	0.58688	0.38301
P16	0.20097	-0.45457	0.30919	0.48745	-0.07188
P4	0.17022	0.09048	0.22850	0.05038	0.82971
P1	0.07158	0.07203	0.17155	0.34736	0.38479
P19	0.42045	0.26286	0.28331	0.03452	-0.53710

Tableau n°37 : Analyse factorielle exploratoire en ce qui concerne l'enseignement explicite

	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4	Facteur 5
P10	0.85104	-0.03622	0.14222	0.13422	0.00819
P22	0.79767	0.08135	-0.06288	0.01472	-0.02644
P31	0.62686	0.33838	0.18190	0.11300	-0.23070
P30	0.04425	0.75087	0.10342	0.14674	-0.24818
P29	-0.04377	0.68933	0.20485	0.20734	0.26679
P6	0.49425	0.59058	0.02607	-0.03903	0.14895
P25	0.01891	0.14316	0.74748	-0.11258	-0.23785
P2	-0.09127	0.02098	0.65455	0.24465	0.37436
P23	0.14639	0.26521	0.54513	0.26736	-0.16619
P15	0.27970	0.46179	0.46675	0.05809	0.12230
P18	0.36699	-0.03604	0.41288	0.21358	-0.18038
P27	0.20028	0.39841	0.41166	-0.17571	-0.39021
P11	0.05396	0.24040	-0.00906	0.82860	0.06116
P8	0.14477	-0.03651	0.08733	0.77049	-0.27093
P17	0.44399	0.40456	0.06850	0.52023	-0.01790
P5	-0.00349	0.01015	0.29147	0.40844	0.20918
P32	0.11509	0.26088	-0.09620	-0.02165	0.69915
P20	0.29515	0.27623	0.03360	0.11777	-0.58612

Tableau n°38 : Analyse factorielle exploratoire en ce qui concerne le (socio-) constructivisme

	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
T1	0.81056	-0.02666	-0.03608
T3	0.67286	0.15076	0.32537
T8	0.66890	0.15565	-0.10740
T6	0.58402	0.16090	-0.14211
T4	-0.04546	0.84059	-0.02158
T2	-0.29581	-0.71353	0.05530
T7	-0.21706	-0.13007	0.88013
T5	0.33816	0.46286	0.48111

Tableau n° 39 : Analyse factorielle exploratoire en ce qui concerne les TIC

	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
C2	0.75110	0.13789	0.01882	-0.03733
C1	0.72800	0.04359	-0.06351	0.00062
C3	0.63033	-0.04888	-0.19089	0.51454
C6	0.55610	-0.10434	-0.37962	0.24648
C8	0.14670	0.84342	-0.04280	-0.11753
C7	0.08850	0.82253	-0.16210	0.12008
C9	-0.13963	0.77574	-0.03092	-0.15715
C5	0.07125	-0.05510	0.85540	-0.08327
C12	-0.25409	-0.16914	0.75236	0.08078
C11	0.45277	-0.09201	0.02542	0.66272
C10	-0.29482	-0.21620	0.08626	0.63981
C4	0.23215	0.32752	-0.36396	0.54320

Tableau n°40 : Analyse factorielle exploratoire en ce qui concerne le climat de classe

### **Annexe n° 5 : Coefficients d'alpha de Cronbach des sous-échelles**

<i>Echelles</i>	<i>Sous-échelles</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>
Enseignement explicite	L'organisation de l'enseignement de manière graduelle, explicite et structurée	0,69
	L'enseignement des procédures	0,68
	Continuité dans les apprentissages	0,05
	Favorisation de l'acquisition des connaissances	0,35
	Présentation du contenu de la leçon	0,36
(Socio-) constructivisme	Bénéfices du travail en groupe	0,77
	Méthodes actives d'apprentissage	0,64
	L'importance des situations-problèmes	0,64
	Démonstration de l'intérêt des contenus-matières	0,69
Perceptions des TIC	Apports positifs des TIC	0,65
	Impacts des TIC sur les connaissances des élèves	0,54
Perceptions du climat de classe	Règles de comportements à instaurer en classe	0,68
	Climat favorable aux élèves	0,78
	Climat de classe permissif	0,66
	Climat de classe rigoureux	0,13

Tableau n°41 : Coefficients d'alphas de Cronbach de chaque sous-échelles



## **Annexe n°6 : Sous-dimensions de l'échelle « Enseignement explicite »**

Nom de la sous-dimension 1 : L'organisation de l'enseignement de manière graduelle, explicite et structurée
---

P24 : Il est important que l'enseignant guide les élèves dans les étapes d'apprentissage du contenu-matière abordé.
---

P28 : L'organisation du contenu-matière du simple au complexe par l'enseignant engage plus aisément les élèves dans les exercices à réaliser.
---

P9 : Il est pertinent de présenter les exercices de chaque matière aux élèves en allant du simple au complexe.
--

P19 : Il est pertinent que les élèves s'exercent jusqu'au moment où ils sont capables de transférer les connaissances et compétences apprises dans un autre contexte.
---

Tableau n°42 : Items appartenant à la sous-échelle « L'organisation de l'enseignement de manière graduelle, explicite et structurée »

Nom de la sous-dimension 2 : Enseignement des procédures
--

P12 : Il est pertinent d'enseigner aux élèves les procédures à utiliser pour résoudre des exercices compliqués.
---

P13 : Expliciter aux élèves, à voix haute, les procédures à utiliser est important avant de les laisser s'exercer.
--

Tableau n°43 : Items appartenant à la sous-échelle « Enseignement des procédures »

Nom de la sous-dimension 3 : Continuité dans les apprentissages
---

P3 : Expliquer les liens qui existent entre les nouveaux contenus abordés et les précédents est important.
--

P26 : Le soutien psychologique et pédagogique régulier de l'enseignant augmente l'engagement des élèves.
--

P21 : Il est nécessaire de donner aux élèves des exercices similaires à ceux rencontrés précédemment jusqu'à la maîtrise du sujet traité.
---

Tableau n°44 : Items appartenant à la sous-échelle « Continuité dans les apprentissages »

Nom de la sous-dimension 4 : Favorisation de l'acquisition des connaissances
--

P14 : En début de chapitre, l'explication des objectifs visés favorise un haut niveau de compréhension du cours.
--

P7 : Il est essentiel de vérifier au début de la leçon les connaissances préalables des élèves nécessaires à la bonne acquisition de la matière.
--

P16 : Les feedbacks fréquents (positifs et négatifs) sont efficaces pour atteindre un niveau élevé de réussite des élèves.
--

Tableau n°45 : Items appartenant à la sous-échelle « Favorisation de l'acquisition des connaissances »

Nom de la sous-dimension 5 : Présentation du contenu de la leçon

P4 : Il est efficace de présenter un résumé de ce qui vient d'être vu à la fin de la leçon.

P1 : En début de leçon, il est pertinent d'exposer les objectifs d'apprentissage poursuivis.

Tableau n°46 : Items appartenant à la sous-échelle « Présentation du contenu de la leçon »

### **Annexe n° 7 : Sous-dimensions de l'échelle « (Socio-) constructivisme »**

Nom de la sous-dimension 1 : Bénéfices du travail en groupe

P22 : Le travail des élèves en petits groupes (2 à 4 élèves) est efficace pour qu'ils déterminent ensemble une solution à un problème ou à un exercice.

P10 : Il est intéressant d'encourager le travail en petits groupes (2 à 4 élèves) pour permettre aux élèves de discuter de leurs idées concernant la matière.

P31 : Le travail de groupes soutient l'engagement des élèves lors de projets, de tâches ou d'exercices.

P17 : Les confrontations d'idées entre élèves impactent positivement le sentiment de compétence de ces derniers.

Tableau n°47 : Items appartenant à la sous-échelle « Travail en groupe »

Nom de la sous-dimension 2 : Méthodes actives d'apprentissage

P30 : Il est pertinent que les élèves découvrent par eux-mêmes les objectifs poursuivis pour chaque contenu-matière.

P29 : Des tâches, exercices ou projets qui représentent un défi pour les élèves augmentent leur motivation.

P6 : Laisser découvrir aux élèves par eux-mêmes les savoirs et savoir-faire visés par la leçon est efficace pour leurs apprentissages.

P27 : Il est important que l'enseignant propose des aides pédagogiques adaptées qui permettent la découverte autonome des contenus.

Tableau n°48 : Items appartenant à la sous-échelle « Méthodes actives d'apprentissage »

Nom de la sous-dimension 3 : L'importance des situations-problèmes

P25 : Il est important que les élèves remettent en question leurs connaissances préalables.

P2 : Il est important de proposer des exercices aux élèves dont la solution nécessite des recherches.

P23 : Il est important de proposer des situations ou des problèmes qui mettent en conflit ancienne et nouvelle représentation.

P15 : Il est efficace de proposer des situations-problèmes aux élèves en début de chapitre pour qu'ils découvrent par eux-mêmes le contenu-matière.

P18 : Il est important de demander aux élèves de réaliser des exercices stimulants qui les obligent à accroître leur réflexion.

Tableau n°49 : Items appartenant à la sous-échelle « L'importance des situations-problèmes »

Nom de la sous-dimension 4 : Démonstration de l'intérêt des contenus-matières
<p>P8 : Recourir à un problème de la vie quotidienne ou du monde du travail est pertinent pour montrer l'utilité de nouveaux acquis.</p> <p>P11 : Présenter l'intérêt des matières vues au cours pour la vie personnelle, scolaire, professionnelle ou vis-à-vis de la société est pertinent pour les élèves.</p>

Tableau n°50 : Items appartenant à la sous-échelle « Démonstration de l'intérêt des contenus-matières »

### **Annexe n° 8 : Sous-dimensions de l'échelle « TIC »**

Nom de la sous-dimension 1 : Apports positifs des TIC
<p>T1 : L'utilisation des TIC par les élèves lors de projets pédagogiques ou de travaux en classe est bénéfique à leurs apprentissages.</p> <p>T3 : Les TIC permettent d'accorder davantage de liberté d'apprentissage aux élèves à travers de multiples supports.</p> <p>T8 : L'utilisation des TIC lors des leçons (ordinateurs, tablettes, tableau interactif, etc.) augmente la motivation des élèves.</p> <p>T6 : L'utilisation du tableau interactif (TBI) ou projecteur pour visualiser le cours permet de favoriser l'organisation des leçons pour les élèves.</p>

Tableau n°51 : Items appartenant à la sous-échelle « Apports positifs des TIC »

Nom de la sous-dimension 2 : Impacts des TIC sur les connaissances des élèves
<p>T4 : Internet est une ressource pédagogique pertinente pour approfondir les savoirs des élèves.</p> <p>T2 : L'utilisation des TIC en classe par les élèves diminue leur compréhension des contenus.</p> <p>T5 : Les supports visuels tels que des vidéos sont efficaces pour expliquer des notions théoriques.</p>

Tableau n°52 : Items appartenant à la sous-dimension « Impacts des TIC sur les connaissances des élèves »

## **Annexe n° 9 : Sous-dimensions de l'échelle « Climat de classe »**

Nom de la sous-dimension 1 : Règles de comportements à instaurer en classe
C2 : Il est important de demander aux élèves de respecter les règles instaurées par l'enseignant.
C1 : Exiger une écoute attentive de la part des élèves est nécessaire pour leur compréhension de la matière.
C3 : Au début du cours, il est nécessaire de demander aux élèves de se calmer rapidement.
C6 : Lors des cours, il est important de calmer les élèves perturbateurs.

Tableau n°53 : Items appartenant à la sous-échelle « Règles de comportements à instaurer en classe »

Nom de la sous-dimension 2 : Climat favorable aux élèves
C8 : Une relation constructive entre les élèves les motive dans leurs apprentissages.
C7 : Un climat de classe serein améliore la motivation des élèves lors des leçons.
C9 : Une relation respectueuse entre l'enseignant et les élèves augmente l'engagement de ces derniers dans leurs apprentissages.

Tableau n°54 : Items appartenant à la sous-échelle « Climat favorable aux élèves »

Nom de la sous-dimension 3 : Climat de classe permissif
C5 : Un enseignement laxiste au niveau des règles de discipline permet d'augmenter la réussite des élèves.
C12 : Les attitudes à adopter en classe sont laissées à l'appréciation des élèves.

Tableau n°55 : Items appartenant à la sous-échelle « Climat de classe permissif »

Nom de la sous-dimension 4 : Climat de classe rigoureux
C11 : Il est important d'obtenir le silence de chacun des élèves durant le travail individuel.
C10 : La mise en œuvre d'un climat compétitif entre les élèves à travers des tâches ou des tests augmente leur motivation.
C4 : L'enseignement explicite des règles de bons comportements est efficace pour la réussite des élèves.

Tableau n°56 : Items appartenant à la sous-échelle « Climat de classe rigoureux »

## **Annexe n° 10 : Fréquence des réponses aux deux questionnaires**

### **1) Dimension : Enseignement explicite**

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
P1	En début de leçon, il est pertinent d'exposer les objectifs d'apprentissage poursuivis.	1	0%	4.94%	39.51%	55.56%	0%
		2	0%	6.94%	31.94%	59.72%	0%
P3	Expliquer les liens qui existent entre les nouveaux contenus abordés et les précédents est important.	1	1.23%	1.23%	23.46%	74.07%	0%
		2	0%	1.39%	25.00%	72.22%	1.39%
P4	Il est efficace de présenter un résumé de ce qui vient d'être vu à la fin de la leçon.	1	2.47%	13.58%	54.32%	29.63%	0%
		2	0%	8.33%	41.67%	48.61%	1.39%
P7	Il est essentiel de vérifier au début de la leçon les connaissances préalables des élèves nécessaires à la bonne acquisition de la matière.	1	1.25%	8.75%	45.00%	45.00%	0%
		2	1.39%	6.94%	43.06%	47.22%	1.39%
P9	Il est pertinent de présenter les exercices de chaque matière aux élèves en allant du simple au complexe.	1	0%	11.25%	47.50%	41.25%	0%
		2	4.17%	12.50%	31.94%	48.61%	2.78%
P12	Il est pertinent d'enseigner aux élèves les procédures à utiliser pour résoudre des exercices compliqués.	1	2.47%	9.88%	43.21%	44.44%	0%
		2	0%	6.94%	44.44%	45.83%	2.78%
P13	Expliciter aux élèves, à voix haute, les procédures à utiliser est important avant de les laisser s'exercer.	1	3.80%	17.72%	37.97%	40.51%	0%
		2	1.39%	16.67%	37.50%	43.06%	1.39%
P14	En début de chapitre, l'explication des objectifs visés favorise un haut niveau de compréhension du cours.	1	7.41%	39.51%	39.51%	13.58%	0%
		2	2.78%	26.39%	38.89%	29.17%	2.78%
P16	Les feedbacks fréquents (positifs et négatifs) sont efficaces pour atteindre un niveau élevé de réussite des élèves.	1	0%	9.88%	45.68%	44.44%	0%
		2	1.39%	6.94%	36.11%	54.17%	1.39%

P19	Il est pertinent que les élèves s'exercent jusqu'au moment où ils sont capables de transférer les connaissances et compétences apprises dans un autre contexte.	1	0%	6.25%	52.50%	41.25%	0%
		2	1.39%	9.72%	36.11%	50.00%	2.78%
P21	Il est nécessaire de donner aux élèves des exercices similaires à ceux rencontrés précédemment jusqu'à la maîtrise du sujet traité.	1	3.75%	26.25%	48.75%	21.25%	0%
		2	0%	25.00%	36.11%	33.33%	5.56%
P24	Il est important que l'enseignant guide les élèves dans les étapes d'apprentissage du contenu-matière abordé.	1	1.25%	11.25%	51.25%	36.25%	0%
		2	0%	8.33%	37.50%	51.39%	2.78%
P26	Le soutien psychologique et pédagogique régulier de l'enseignant augmente l'engagement des élèves.	1	0%	6.33%	31.65%	62.03%	0%
		2	0%	2.78%	29.17%	65.28%	2.78%
P28	L'organisation du contenu-matière du simple au complexe par l'enseignant engage plus aisément les élèves dans les exercices à réaliser.	1	2.53%	17.72%	48.10%	31.65%	0%
		2	0%	16.67%	34.72%	45.83%	2.78%

Tableau n°57 : Fréquence des réponses obtenues pour la dimension « Enseignement explicite »

## 2) Dimension : (socio-)constructivisme

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
P2	Il est important de proposer des exercices aux élèves dont la solution nécessite des recherches.	1	0%	7.50%	55.00%	37.50%	0%
		2	1.39%	13.89%	56.94%	25.00%	2.78%
P5	Il est important que les élèves décident seuls des techniques à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles.	1	0%	39.51%	53.09%	7.41%	0%
		2	12.50%	44.44%	30.56%	11.11%	1.39%

P6	Laisser découvrir aux élèves par eux-mêmes les savoirs et savoir-faire visés par la leçon est efficace pour leurs apprentissages.	1	8.64%	24.69%	37.04%	29.63%	0%
		2	20.83%	18.06%	45.83%	11.11%	4.17%
P8	Recourir à un problème de la vie quotidienne ou du monde du travail est pertinent pour montrer l'utilité de nouveaux acquis.	1	0%	3.70%	23.46%	72.84%	0%
		2	0%	4.17%	33.33%	61.11%	1.39%
P10	Il est intéressant d'encourager le travail en petits groupes (2 à 4 élèves) pour permettre aux élèves de discuter de leurs idées concernant la matière.	1	0%	17.28%	62.96%	19.75%	0%
		2	0%	19.44%	55.56%	22.22%	2.78%
P11	Présenter l'intérêt des matières vues au cours pour la vie personnelle, scolaire, professionnelle ou vis-à-vis de la société est pertinent pour les élèves.	1	0%	3.70%	33.33%	62.96%	0%
		2	0%	2.78%	40.28%	55.56%	1.39%
P15	Il est efficace de proposer des situations problèmes aux élèves en début de chapitre pour qu'ils découvrent par eux-mêmes le contenu-matière.	1	2.50%	22.50%	47.50%	27.50%	0%
		2	15.28%	30.56%	30.56%	22.22%	1.39%
P17	Les confrontations d'idées entre élèves impactent positivement le sentiment de compétence de ces derniers.	1	3.70%	19.75%	56.79%	19.75%	0%
		2	16.67%	26.39%	41.67%	13.89%	1.39%
P18	Il est important de demander aux élèves de réaliser des exercices stimulants qui les obligent à accroître leur réflexion.	1	0%	6.33%	53.16%	40.51%	0%
		2	0%	11.11%	54.17%	30.56%	4.17%
P20	Proposer des exercices et des activités que les élèves savent réaliser uniquement sur base de leurs acquis avec l'aide	1	3.80%	43.04%	40.51%	12.66%	0%
		2	12.50%	40.28%	23.61%	20.83%	2.78%

	d'un groupe est important.						
P22	Le travail des élèves en petits groupes (2 à 4 élèves) est efficace pour qu'ils déterminent ensemble une solution à un problème ou à un exercice.	1	1.25%	26.25%	58.75%	13.75%	0%
		2	2.78%	25.00%	48.61%	19.44%	4.17%
P23	Il est important de proposer des situations ou des problèmes qui mettent en conflit ancienne et nouvelle représentation.	1	1.25%	17.50%	43.75%	37.50%	0%
		2	2.78%	15.28%	44.44%	34.72%	2.78%
P25	Il est important que les élèves remettent en question leurs connaissances préalables.	1	1.27%	16.46%	54.43%	27.85%	0%
		2	1.39%	12.50%	54.17%	30.56%	1.39%
P27	Il est important que l'enseignant propose des aides pédagogiques adaptées qui permettent la découverte autonome des contenus.	1	1.27%	10.13%	50.63%	37.97%	0%
		2	6.94%	16.67%	45.83%	29.17%	1.39%
P29	Des tâches, exercices ou projets qui représentent un défi pour les élèves augmentent leur motivation.	1	3.80%	21.52%	21.52%	34.18%	0%
		2	12.50%	23.61%	33.33%	29.17%	1.39%
P30*	Il est pertinent que les élèves découvrent par eux-mêmes les objectifs poursuivis pour chaque contenu-matière.	1	12.66%	48.10%	26.58%	12.66%	0%
		2	30.56%	36.11%	26.39%	5.56%	1.39%
P31	Le travail de groupes soutient l'engagement des élèves lors de projets, de tâches ou d'exercices.	1	3.80%	21.52%	59.49%	15.19%	0%
		2	1.39%	29.17%	51.39%	16.67%	1.39%
P32*	Les situations-problèmes qui exigent des élèves un haut degré de réflexion cognitive diminuent leur engagement dans les tâches.	1	16.46%	37.97%	39.24%	6.33%	0%
		2	5.56%	30.56%	33.33%	29.17%	1.39%

Tableau n°58 : Fréquence des réponses obtenues pour la dimension « (Socio-) constructivisme »



### 3) Dimension : Technologies de l'information et de la communication

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
T1	L'utilisation des TIC par les élèves lors de projets pédagogiques ou de travaux en classe est bénéfique à leurs apprentissages.	1	1,25%	15%	58,75%	25%	0%
		2	0%	6,64%	58,33%	34,72%	0%
T2*	L'utilisation des TIC en classe par les élèves diminue leur compréhension des contenus.	1	33,75%	53,75%	12,50%	0%	0%
		2	37,50%	50%	11,11%	1,39%	0%
T3	Les TIC permettent d'accorder davantage de liberté d'apprentissage aux élèves à travers de multiples supports.	1	0%	17,50%	51,25%	31,25%	0%
		2	0%	5,56%	59,72%	33,33%	1,39%
T4	Internet est une ressource pédagogique pertinente pour approfondir les savoirs des élèves.	1	0%	12,66%	64,56%	22,78%	0%
		2	0%	11,11%	54,17%	33,33%	1,39%
T5	Les supports visuels tels que des vidéos sont efficaces pour expliquer des notions théoriques.	1	0%	5%	46,25%	48,75%	0%
		2	0%	1,39%	37,50%	61,11%	0%
T6	L'utilisation du tableau interactif (TBI) ou projecteur pour visualiser le cours permet de favoriser l'organisation des leçons pour les élèves.	1	5%	5%	36,25%	53,75%	0%
		2	0%	8,33%	30,56%	61,11%	0%
T7*	Les TIC engendrent du travail supplémentaire pour l'enseignant lors de l'organisation préalable des leçons.	1	6.25%	15%	35%	43.75%	0%
		2	13.89%	20.83%	30.56%	34.72%	0%
T8	L'utilisation des TIC lors des leçons (ordinateurs, tablettes, tableau interactif, etc.) augmente la motivation des élèves.	1	0%	13,75%	51,25%	35%	0%
		2	1,39%	11,11%	47,22%	40,28%	0%

Tableau n°59 : Fréquence des réponses obtenues pour la dimension « TIC »

#### 4) Dimension : Climat de classe

Item	Intitulé	T1/ T2	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Abs
C1	Exiger une écoute attentive de la part des élèves est nécessaire pour leur compréhension de la matière	1	0%	10,13%	31,65%	58,23%	0%
		2	0%	9,72%	30,56%	59,72%	0%
C2	Il est important de demander aux élèves de respecter les règles instaurées par l'enseignant.	1	0%	1,25%	31,25%	64,50%	0%
		2	0%	4,17%	31,94%	63,99%	0%
C3	Au début du cours, il est nécessaire de demander aux élèves de se calmer rapidement.	1	0%	20%	41,25%	38,75%	0%
		2	1,39%	13,99%	44,44%	40,28%	0%
C4	L'enseignement explicite des règles de bons comportements est efficace pour la réussite des élèves.	1	0%	8,75%	50%	41,25%	0%
		2	0%	9,72%	47,22%	40,28%	2,78%
C5*	Un enseignement laxiste au niveau des règles de discipline permet d'augmenter la réussite des élèves.	1	44,30%	43,04%	7,59%	5,06%	0%
		2	48,61%	37,50%	12,50%	1,39%	0%
C6	Lors des cours, il est important de calmer les élèves perturbateurs.	1	1,25%	2,50%	42,50%	53,75%	0%
		2	0%	4,17%	43,06%	52,78%	0%
C7	Un climat de classe serein améliore la motivation des élèves lors des leçons.	1	0%	3,75%	28,75%	67,50%	0%
		2	0%	1,39%	26,39%	69,44%	2,78%
C8	Une relation constructive entre les élèves les motive dans leurs apprentissages.	1	0%	2,53%	34,18%	63,29%	0%
		2	0%	2,78%	34,72%	62,50%	0%
C9	Une relation respectueuse entre l'enseignant et les élèves augmente l'engagement de ces derniers dans leurs apprentissages.	1	0%	1,27%	17,72%	81,01%	0%
		2	0%	1,39%	30,56%	68,06%	0%

C10*	La mise en œuvre d'un climat compétitif entre les élèves à travers des tâches ou des tests augmente leur motivation.	1	27,50%	43,75%	20%	8,75%	0%
		2	34,72%	44,44%	16,67%	4,17%	0%
C12*	Les attitudes à adopter en classe sont laissées à l'appréciation des élèves.	1	43,75%	46,25%	8,75%	1,25%	0%
		2	58,33%	27,78%	12,50%	1,39%	0%

Tableau n°60 : Fréquence des réponses obtenues pour la dimension « Climat de classe »

### 5) Modifications de perceptions et causes

Pratiques pédagogiques prônées en Hautes écoles	Pratiques centrées sur l'enseignant	Pratiques centrées sur l'élève	Aucune approche n'a été plus mise en avant qu'une autre
	12,50%	73,61%	13,89%

Tableau n°61 : Fréquence des réponses obtenues en ce qui concerne les pratiques pédagogiques prônées en Haute Ecole

Modifications des perceptions des pratiques pédagogiques	Oui	Non
	87,50%	12,50%

Tableau n°62 : Fréquence des réponses obtenues en ce qui concerne les modifications de perceptions

Modifications suite	Oui	Non
à la nécessité de se conformer aux pratiques pédagogiques prônées par le projet d'établissement des établissements secondaires	23,61%	76,39%
aux besoins des élèves	70,83%	29,17%
aux troubles d'apprentissage des élèves	44,44%	55,55%
à la réalité du terrain	83,33%	16,67%
aux besoins engendrés par les programmes scolaires	37,50%	62,50%
à la nécessité de se conformer au fonctionnement des collègues de la même section	5,56%	94,44%
aux formations réalisées au sein de l'école ou ailleurs	2,78%	97,22%
aux demandes des parents	6,94%	93,06%
autres		
1. Suite au master en Sciences de l'éducation		
2. Le socioconstructivisme a besoin d'une longue préparation afin d'être mis en place correctement. En début de carrière, nous n'avons pas forcément le temps d'organiser ces activités tant au niveau de la préparation que de l'application en classe.		
3. Master en Sciences de l'éducation		
4. En réalisant un master en sciences de l'éducation		
5. Suite au master en Sciences de l'éducation		

Tableau n°63 : Fréquence des réponses obtenues en ce qui concerne les causes des modifications de perceptions

## ***Table des figures***

Figure 1 : Continuum de variation du niveau de guidance pédagogique .....	14
Figure 2 : Dynamique motivationnelle .....	24
Figure 3 : Croyances épistémologiques, conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et pratiques enseignantes : dimensions et interactions ? .....	34

## ***Table des tableaux***

Tableau n°1 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu suite à la suppression de l'item au niveau de l'enseignement explicite .....	47
Tableau n°2 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu suite à la suppression de l'item au niveau du (socio-) constructivisme .....	50
Tableau n°3 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu suite à la suppression de l'item au niveau des TIC .....	52
Tableau n° 4 : Coefficient de l'alpha de Cronbach obtenu suite à la suppression de l'item au niveau du climat .....	53
Tableau n° 5 : Indice, écart-type et probabilité de dépassement de l'échelle « Enseignement explicite » et de ses sous-échelles .....	55
Tableau n°6 : Réponses aux items p3, p21 et p26 .....	56
Tableau n°7 : Réponses aux items p7 et p16 .....	57
Tableau n°8 : Réponses à l'item p14 .....	57
Tableau n°9 : Réponses aux items p1 et p4 .....	57
Tableau n°10 : Indice, écart-type et probabilité de dépassement de l'échelle « (Socio-) constructivisme » et de ses sous-échelles .....	58
Tableau n°11 : Réponses à l'item p17 .....	58
Tableau n° 12 : Réponses aux items p6 et p29 .....	59
Tableau n° 13 : Réponses à l'item p30 .....	59
Tableau n°14 : Réponses à l'item p14 .....	60
Tableau n° 15 : Réponses à l'item p5 .....	60
Tableau n° 16 : Réponses à l'item p20 .....	61
Tableau n° 17 : Indice, écart-type et probabilité de dépassement de l'échelle « TIC » et de ses sous-échelles .....	61
Tableau n° 18 : Réponses à l'item t2 .....	62
Tableau n° 19 : Réponses aux items t4 et t5 .....	62

Tableau n° 20 : Indice, écart-type et probabilité de dépassement de l'échelle « Climat de classe » et de ses sous-échelles .....	63
Tableau n°21 : Réponses des items c4 et c10 .....	64
Tableau n°22 : Réponses de l'item c11 .....	64
Tableau n°23 : Moyennes et écarts-types pour l'« Enseignement explicite » au temps 1 et 2....	66
Tableau n°24 : Moyennes et écarts-types pour « L'organisation de l'enseignement de manière graduelle, explicite et structurée » au temps 1 et 2 .....	66
Tableau n°25 : Moyennes et écarts-types pour la « Continuité des apprentissages » au temps 1 et 2 .....	66
Tableau n°26 : Moyennes et écarts-types pour la « Favorisation de l'acquisition des connaissances » au temps 1 et 2 .....	67
Tableau n°27 : Moyennes et écarts-types pour la « Présentation du contenu de la leçon » au temps 1 et 2 .....	67
Tableau n°28 : Moyennes et écarts-types pour le « (Socio-) constructivisme » au temps 1 et 2 .....	67
Tableau n°29 : Moyennes et écarts-types pour les « Bénéfices du travail en groupe » au temps 1 et 2 .....	68
Tableau n° 30 : Moyennes et écarts-types pour la sous-dimension « L'importance des situations-problèmes » au temps 1 et 2 .....	68
Tableau 31 : Tableau comparatif des propos des enseignants sur les items posant des difficultés .....	Annexe 2
Tableau 32 : Sexe des enseignants participants .....	Annexe 3
Tableau 33 : Obtention du master en Sciences de l'éducation des enseignants participants .....	Annexe 3
Tableau 34 : Année d'ancienneté des enseignants participants .....	Annexe 3
Tableau 35 : Qualifications des enseignants participants .....	Annexe 3
Tableau 36 : Niveaux d'enseignement des enseignants participants .....	Annexe 3
Tableau n°37 : Analyse factorielle exploratoire en ce qui concerne l'enseignement explicite .....	Annexe 4
Tableau n°38 : Analyse factorielle exploratoire en ce qui concerne le (socio-) constructivisme .....	Annexe 4
Tableau n° 39 : Analyse factorielle exploratoire en ce qui concerne les TIC .....	Annexe 4
Tableau n°40 : Analyse factorielle exploratoire en ce qui concerne le climat de classe .....	Annexe 4

Tableau n°41 : Coefficients d'alphas de Cronbach de chaque sous-échelles .....	Annexe 5
Tableau n°42 : Items appartenant à la sous-échelle « L'organisation de l'enseignement de manière graduelle, explicite et structurée » .....	Annexe 6
Tableau n°43 : Items appartenant à la sous-échelle « Enseignement des procédures » .....	Annexe 6
Tableau n°44 : Items appartenant à la sous-échelle « Continuité dans les apprentissages » .....	Annexe 6
Tableau n°45 : Items appartenant à la sous-échelle « Favorisation de l'acquisition des connaissances » .....	Annexe 6
Tableau n°46 : Items appartenant à la sous-échelle « Présentation du contenu de la leçon » .....	Annexe 6
Tableau n°47 : Items appartenant à la sous-échelle « Travail en groupe » .....	Annexe 7
Tableau n°48 : Items appartenant à la sous-échelle « Méthodes actives d'apprentissage » .....	Annexe 7
Tableau n°49 : Items appartenant à la sous-échelle « L'importance des situations-problèmes » .....	Annexe 7
Tableau n°50 : Items appartenant à la sous-échelle « Démonstration de l'intérêt des contenus-matières » .....	Annexe 7
Tableau n°51 : Items appartenant à la sous-échelle « Apports positifs des TIC » .....	Annexe 8
Tableau n°52 : Items appartenant à la sous-dimension « Impacts des TIC sur les connaissances des élèves » .....	Annexe 8
Tableau n°53 : Items appartenant à la sous-échelle « Règles de comportements à instaurer en classe » .....	Annexe 9
Tableau n°54 : Items appartenant à la sous-échelle « Climat favorable aux élèves » .....	Annexe 9
Tableau n°55 : Items appartenant à la sous-échelle « Climat de classe permissif » .....	Annexe 9
Tableau n°56 : Items appartenant à la sous-échelle « Climat de classe rigoureux » .....	Annexe 9
Tableau n°57 : Fréquence des réponses obtenues pour la dimension « Enseignement explicite » .....	Annexe 10
Tableau n°58 : Fréquence des réponses obtenues pour la dimension « (Socio-)constructivisme » .....	Annexe 10
Tableau n°59 : Fréquence des réponses obtenues pour la dimension « TIC » .....	Annexe 10
Tableau n°60 : Fréquence des réponses obtenues pour la dimension « Climat de classe » .....	Annexe 10

Tableau n°61 : Fréquence des réponses obtenues en ce qui concerne les pratiques pédagogiques prônées en Haute Ecole ..... Annexe 10

Tableau n°62 : Fréquence des réponses obtenues en ce qui concerne les modifications de perceptions ..... Annexe 10

Tableau n°63 : Fréquence des réponses obtenues en ce qui concerne les causes des modifications de perceptions ..... Annexe 10