

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

PAR

LYSE SAINT-DENIS

LA PERCEPTION DE L'IMPACT D'UNE EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT
INDIVIDUALISÉ CHEZ LES ENSEIGNANTS AYANT PARTICIPÉ AU PROJET
LONGUEUIL I

SEPTEMBRE 1996



Ce rapport de recherche a été réalisé à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue dans le cadre du programme de maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAT



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

Au terme de la rédaction de ce rapport de recherche, je tiens à remercier Monsieur Roger Claux, mon tuteur de maîtrise. C'est un homme qui s'intéresse aux projets de ses étudiants et qui leur accorde beaucoup de liberté tout en suivant de très près l'évolution de leur travail. Monsieur Claux m'a permis d'acquérir, à travers les lectures suggérées, une vision plus globale du thème qui me préoccupait. C'est un guide rigoureux, mais aussi une aide précieuse dans les moments difficiles. Il sait redonner à ses étudiants le goût de poursuivre le travail entrepris.

Je remercie aussi les professeurs avec qui j'ai travaillé: Gérard Lavoie, pour la rédaction du questionnaire; Gisèle Maheux, pour sa rigueur et sa capacité d'établir des liens stimulants; André Gagnon dont j'ai particulièrement apprécié la patience et la disponibilité quand il m'a initiée au traitement statistique et Guy Perreault, qui nous a permis d'aborder l'éducation d'un point de vue différent.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ	viii
 INTRODUCTION	 1
CHAPITRE I	
LE PROJET D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ.....	2
1.1 La problématique	3
1.2 Le cadre de référence	10
1.2.1 Le modèle	10
1.2.2 La question de recherche	14
1.3 Les but, objectifs et limites	15
1.3.1 Le but de la recherche	15
1.3.2 Les objectifs de la recherche	15
1.3.3 Les limites de la recherche	17
 CHAPITRE II	
MÉTHODOLOGIE	19
2.1 L'instrument de mesure	20
2.2 L'échantillon	23
 CHAPITRE III	
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA SYNTHÈSE DE L'EXPÉRIENCE	33
3.1 Le traitement statistique	35
3.2 Les questions fermées	37
3.2.1 Les résultats de l'ensemble de l'échantillon	37

3.2.2	Les résultats par rapport au sexe	39
3.2.3	Les résultats par rapport à la scolarité	42
3.2.4	Les résultats par rapport à la matière enseignée	44
3.2.5	Les résultats par rapport à la carrière ultérieure	48
3.3	Le rang accordé à chacun des items	50
3.3.1	La méthodologie utilisée	50
3.3.2	Les résultats de l'analyse	51
3.4	L'analyse de contenu	53
3.4.1	L'échantillon	53
3.4.2	La méthodologie utilisée	55
3.4.3	Les résultats et l'analyse	56
3.5	L'interprétation des résultats de la synthèse de l'expérience	64

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'IMPACT DE L'EXPÉRIENCE	68
---	----

4.1	Le traitement statistique	70
4.2	Les questions fermées	73
4.2.1	Les résultats de l'ensemble de l'échantillon	73
4.2.2	Les résultats par rapport au sexe	75
4.2.3	Les résultats par rapport à la scolarité	76
4.2.4	Les résultats par rapport à la matière enseignée	77
4.2.5	Les résultats par rapport à la carrière ultérieure	79
4.3	Le rang accordé à chacun des items	80
4.3.1	La méthodologie utilisée	80
4.3.2	Les résultats et l'analyse	80
4.4	L'ouverture au changement	82
4.5	L'analyse de contenu	83
4.5.1	L'échantillon des répondants	83
4.5.2	La méthodologie utilisée	85

4.5.3 Les résultats et l'analyse	85
4.6 L'interprétation des résultats de l'impact	88
CONCLUSION	91
APPENDICE A	
ORGANIGRAMME DE LONGUEUIL I.....	94
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE.....	95
APPENDICE C	
REGROUPEMENT PAR DIMENSION DES ITEMS DE LA SYNTHÈSE	113
APPENDICE D	
REGROUPEMENT PAR DIMENSION DES ITEMS DE L'IMPACT DE L'EXPÉRIENCE.....	114
BIBLIOGRAPHIE	116

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Les cinq stades de préoccupation	12
2.1	Taux de réponses au questionnaire	23
2.2	Scolarité de l'échantillon par rapport aux enseignants du Québec.....	25
2.3	Profession exercée au cours de la carrière	27
3.1	Coefficients de saturation significatifs, valeur propre et pourcentage de variance expliquée pour les quatre dimensions de la synthèse de l'expérience	36
3.2	Moyenne et écart type des résultats de l'ensemble de l'échantillon pour chaque dimension de la synthèse de l'expérience	38
3.3	Comparaison de la moyenne des réponses des hommes et des femmes au moyen d'un test <i>t</i>	39
3.4	Résultats détaillés pour la dimension Enseignement	40
3.5	Analyse univariée pour les dimensions de la synthèse en fonction de la scolarité	43
3.6	Analyse univariée pour les dimensions de la synthèse en fonction de la matière enseignée	46
3.7	Comparaison de la moyenne des réponses selon la carrière ultérieure à l'aide d'un test <i>t</i>	49
3.8	Points accumulés pour chaque item de la synthèse de l'expérience	51
3.9	Portrait des enseignants qui ont répondu à la question ouverte	54
3.10	Analyse de contenu de la synthèse de l'expérience	57
4.1	Coefficients de saturation significatifs, valeur propre et pourcentage de variance expliquée pour les cinq dimensions de l'impact de l'expérience	71

	Page
4.2 Moyenne et écart type des résultats de l'ensemble de l'échantillon pour chaque dimension de l'impact de l'expérience	73
4.3 Comparaison de la moyenne des réponses des hommes et des femmes au moyen d'un test <i>t</i>	75
4.4 Analyse univariée pour les dimensions de l'impact en fonction de la scolarité des enseignants	76
4.5 Analyse univariée pour les dimensions de l'impact en fonction de la matière enseignée	78
4.6 Comparaison de la moyenne des réponses selon la carrière ultérieure à l'aide d'un test <i>t</i>	79
4.7 Points accumulés pour chaque item de l'impact de l'expérience	81
4.8 Portrait des enseignants qui ont répondu à la question ouverte	84
4.9 Analyse de contenu de l'impact de l'expérience	85

RÉSUMÉ

Cette recherche décrit la perception actuelle d'enseignants du secondaire qui ont vécu, au milieu des années 70, une expérience d'enseignement individualisé dans une école à aires ouvertes. Elle évalue la synthèse que font les enseignants de cette expérience et l'impact que cette dernière a eu ultérieurement sur leur carrière.

Inspiré de Hall (1974), le modèle utilisé pour implanter ce projet postulait que pour être en mesure d'intégrer une innovation, l'enseignant devait franchir les six stades de préoccupation du modèle. Dans le cas de l'expérience évaluée, le projet fut abandonné avant que les enseignants aient atteint le dernier stade du modèle, celui de la synthèse et de l'impact de l'expérience.

On a voulu vérifier si la perception des enseignants était influencée par certaines caractéristiques de leur groupe telles la distribution selon le sexe, la scolarité, la matière enseignée ou la carrière ultérieure de ces derniers. La cueillette de données fut faite au moyen d'un questionnaire auprès de tous les enseignants du secteur régulier qui avaient participé au projet au cours des deux premières années d'implantation.

L'analyse des résultats permet de dégager trois constats: les enseignants ont réalisé les apprentissages prévus par le modèle de Hall; la variation dans les perceptions est surtout associée à la scolarité des répondants et les enseignants manifestent une attitude très positive à l'égard de la possibilité de s'engager dans tout autre projet de changement.

Pour l'implantation de cette innovation, on a prévu un modèle rationnel axé sur les enseignants. Rien dans l'expérience ne permet de s'interroger sur la façon dont les élèves auraient pu apprendre à respecter leur rythme d'apprentissage et à développer leur autonomie.

INTRODUCTION

L'enseignement individualisé, ce mode d'enseignement qui prône le respect du rythme d'apprentissage et le développement de l'autonomie des élèves connut une expansion au Québec au cours des années 70. A Longueuil, on construisit une école à aires ouvertes pour favoriser ce mode d'enseignement. L'expérience implantée à partir du modèle de G.E.Hall (1974)¹ dura quelques années et fut abandonnée suite aux pressions du milieu. L'impact des changements entrepris n'a pas fait l'objet d'évaluation depuis.

Cette recherche se propose d'évaluer la perception actuelle des enseignants à l'égard de l'expérience vécue il y a presque vingt ans. Au moyen d'un questionnaire, elle identifiera quelle synthèse font les enseignants de cette expérience et quel fut l'impact sur leur vie professionnelle ultérieure.

Le premier chapitre de ce rapport de recherche comprendra l'élaboration de la problématique, la mise en place du cadre de référence ainsi que l'énumération du but, objectifs et limites de la recherche. Le second chapitre décrira l'instrument de mesure utilisé et les caractéristiques de l'échantillon des répondants. Le troisième chapitre se concentrera sur la synthèse de l'expérience; il présentera les résultats obtenus dans le questionnaire et l'analyse de ces derniers. Le quatrième chapitre adoptera la même démarche pour ce qui concerne l'impact de l'expérience. En conclusion, on sera alors en mesure de déterminer si le niveau 6 de préoccupation du modèle de G.E.Hall (1974) a été atteint.

¹ Modèle qui postulait que l'enseignant devait franchir les six stades de préoccupation pour intégrer une innovation.

CHAPITRE I

LE PROJET D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

1.1 PROBLÉMATIQUE

L'historique du projet d'enseignement individualisé

Au début des années 60, la publication du Rapport Parent favorisait dans sa conception de la culture, la démocratisation de l'enseignement i.e. l'accès à l'école pour tous. Cette définition « de type quantitatif où la démocratisation se confond avec le développement de la scolarisation »² incita le ministère de l'Éducation à s'engager, au niveau de l'enseignement secondaire, dans une vaste opération de construction d'écoles (Opération 55) et de mise sur pied de structures administratives et pédagogiques.

L'augmentation du nombre d'élèves de milieux socio-économiques divers plaça l'école devant des problèmes jusque-là inconnus dans le système public d'éducation: problèmes de motivation des élèves, de succès scolaires et d'efficacité de l'enseignement lesquels sont reliés au deuxième sens de la notion de démocratisation (selon Prost, 1986a) i.e. à la réduction des inégalités sociales. « Tous les élèves ne réussissent pas à acquérir au même rythme les savoirs et les savoir-faire requis par l'institution: l'échec scolaire en tant que problème social fait son apparition. ³ »

Ces difficultés n'étaient pas particulières au Québec. Les recherches macrosociologiques analysant les effets de la démocratisation de l'enseignement et relatées dans *Sociologie de l'école* de Duru-Bellat et van Zanten démontrent que la scolarité n'est pas toujours symbole d'augmentation des connaissances et que l'accessibilité de l'école pour tous n'a pas nécessairement diminué les différences de parcours scolaire et de réussite⁴.

² DURU-BELLAT M. et A. HENRIOT-van ZANTEN, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992, page 15.

³ Ibid., p. 17.

⁴ DURU-BELLAT M. et HENRIOT-van ZANTEN, op.cit., chapitre 4.

Dans son rapport annuel de 1969-70, le Conseil supérieur de l'Éducation souligne, qu'au cours des années 60, une première étape fondamentale de la réforme scolaire a été franchie, mais qu'une seconde étape tout aussi importante doit être amorcée.

(... La réforme scolaire à tous les paliers de l'enseignement a porté en grande partie sur le plan des structures (... et de l'organisation (...). Quant aux valeurs et aux finalités proprement éducatives, à celles qui se rattachent aux expériences de l'activité éducative, (... il faut bien reconnaître qu'elles n'ont pas fait l'objet de réflexion approfondie.⁶

Cette analyse rejoint la synthèse que Duru-Bellat et van Zanten feront des différents courants de pensée en éducation depuis le début des années 70:

On a changé de paradigme puisqu'à la vision déterministe donnant le primat explicatif aux structures, on se situe dans un paradigme interactionniste donnant aux fins poursuivies par les acteurs une place essentielle puisque ce sont les acteurs et plus largement les processus qui produisent les structures.⁷

C'est dans cette optique, qu'en 1972, le Service de Recherche et Développement de la Commission scolaire régionale de Chambly proposa au ministère de l'Éducation un projet d'enseignement individualisé qui se voulait une solution aux problèmes d'apprentissage et de réussite dans les polyvalentes, « une véritable réforme confiée non aux administrateurs, mais aux éducateurs et aux éduqués.⁸ »

Individualiser l'enseignement, c'est connaître l'élève, son style cognitif, son caractère et ses possibilités, c'est cheminer avec lui un certain temps, à l'écoute de ses besoins et de ses problèmes, c'est lui proposer des défis à relever, des défis à sa hauteur.⁹

6 *L'activité éducative*, Rapport annuel 1969-70, Conseil supérieur de l'Éducation, mars 1971, pages 72-73.

7 DURU-BELLAT M. et HENRIOT-van ZANTEN A. op.cit., page 76.

8 PALKIEWICZ Jan, LEGENDRE R., DÉSAUTELS, J., *Séduction*, Saint-Lambert, éd. CSRC, mars 1973, introduction.

9 Ibid., introduction.

Ce projet s'inscrivait dans « une réforme pédagogique rationnelle en conformité avec les impératifs d'une société nouvelle en transformation accélérée¹⁰ ».

Il proposait une approche systémique, insistait sur la nécessité de baser la praxiologie sur une théorie scientifique renforcée par une solide formation des éducateurs et mettait en garde contre toute tentative d'improvisation dans la phase « implantation du projet ».

Pour réaliser l'individualisation de l'enseignement, on proposait la construction d'écoles à aires ouvertes « permettant une souplesse beaucoup plus grande dans l'utilisation des espaces¹¹ » tout en précisant

qu'il ne suffit pas seulement de disposer d'écoles à aires ouvertes pour espérer ériger un système éducatif nouveau et efficace. La construction d'aires ouvertes ne saurait se dissocier d'une réforme pédagogique en profondeur permettant l'implantation d'un nouveau régime d'apprentissage.¹²

« Les maîtres qui seront appelés à oeuvrer dans un tel système éducatif devront avoir reçu préalablement une formation adéquate. ¹³»

Le projet de formation *Oméga*, cours de didactique introduisant à l'enseignement individualisé, avait un triple but:

- permettre aux maîtres de s'inscrire dans un processus de réforme pédagogique permanente et rationnelle;
- fournir aux maîtres les instruments indispensables à leur prise en main de la révolution pédagogique;
- revaloriser le rôle du maître au titre de professionnel de l'éducation.

Dans sa conception initiale, le plan *Séduction* (projet présenté au MEQ) présente donc un « système d'évolution permanente de la pratique éducative en structurant une

10 PALKIEWICZ Jan, *Projet Oméga*, Saint-Lambert, éd. CSRC, 1972, page 2.

11 Ibid., page 19.

12 Ibid., page 20.

13 PALKIEWICZ Jan, *Projet Oméga*, page 52.

opération globale de recherche et de développement appliquée et axée sur le vécu scolaire ¹⁴».

Le projet d'individualisation des apprentissages dans une école à aires ouvertes, largement explicité dans le plan *Séduction* ne fut pas intégralement accepté par le MEQ. Dans sa lettre du 4 juin 1973, Monsieur Yves Martin, sous-ministre de l'éducation, souligne que:

Le plan *Séduction* propose un modèle de développement d'un curriculum qui s'avère extrêmement intéressant tant de par sa logique interne que par son étendue. Il repose sur une conception de l'individualisation de l'enseignement dont les postulats doivent être examinés attentivement et les implications évaluées.¹⁵

Les auteurs du plan *Séduction* avaient abouti aux mêmes conclusions, mais n'avaient pas prévu que faute de ressources, tant humaines que financières, le Service de Recherche et Développement devrait abandonner les domaines de la recherche fondamentale proprement dite et de la planification à moyen et long terme.

En 1974, la construction d'une école à aires ouvertes à Longueuil allait être mise en chantier et il devenait urgent « d'assurer un encadrement des éducateurs et des éduqués afin de leur procurer le nécessaire dans leur processus de changement ¹⁶».

Le service de recherche proposa donc une démarche susceptible d'adaptation décrite dans le document *Elan* en janvier 1974:

Nous avons opté pour l'apprentissage individuel, sans définir davantage les autres paramètres de cet apprentissage, laissant à chaque milieu particulier le soin de définir sa forme spécifique.¹⁷

14 PALKIEWICZ Jan, LEGENDRE R., DÉSAUTELS J., *Séduction*, p.24.

15 PALKIEWICZ Jan, *Programme Elan*, page 5.

16 Ibid., page 8.

17 Ibid., page 34.

C'est à partir du document *Longueuil I, une école en construction*¹⁸ que l'apprentissage individualisé fut implanté à Longueuil I. Le document rédigé par le directeur de l'école et son directeur-adjoint aux activités éducatives y proposait « un cadre permettant d'implanter un système d'enseignement individualisé à progrès continu¹⁹ ».

Longueuil I, une école en construction reprend l'orientation générale du plan *Séduction*, mais il n'est plus question d'un changement de système tel que le proposait Monsieur Palkievicz. Ce nouveau document se veut plutôt un énoncé de principe auquel l'enseignant qui désire s'engager dans le projet doit répondre:

(...(ce qui implique que le professeur qui désire enseigner dans un système individualisé doit posséder (ou accepter de développer) en tant que personne-ressource dans une matière, les aptitudes suivantes(...²⁰.

Les trois buts proposés dans le *Projet Oméga* seront les trois axes principaux du document *Longueuil I, une école en construction* lesquels nous expliciterons ci-dessous.

Le régime pédagogique décrit se réfère à tout ce qui concerne la préparation du matériel, la transmission des connaissances et les méthodes utilisées à cette fin: définir (en termes de mesurabilité), ajuster les objectifs aux différences individuelles, prévoir et sélectionner des stratégies d'enseignement différentes ou complémentaires, mettre en pratique les modes d'enseignement permettant d'atteindre les objectifs, évaluer l'atteinte des objectifs et choisir les étapes d'enseignement de façon séquentielle.

La formation proposée pour les enseignants qui participaient au projet de Longueuil I n'a pas l'envergure que prévoyait le *Projet Oméga*, mais cette lacune se trouva compensée par le fait que plusieurs candidats de Longueuil I avaient déjà suivi les cours de Didactique décrits dans le *Projet Oméga*.

18 LAPOINTE Normand et PIETTE S, *Longueuil I, une école en construction*, 48 pages.

19 Ibid., page 5.

20 LAPOINTE Normand et PIETTE S op.cit., page 11.

« La structure organisationnelle de l'école, dit-on, doit être départementale pour répondre aux besoins du régime pédagogique.²¹ ». On dota donc l'école de ce que Mintzberg appelle une bureaucratie professionnelle divisionnalisée (*voir* appendice A pour l'organigramme) orientée à la fois sur la standardisation des qualifications et la standardisation des résultats.

La structure divisionnalisée est un ensemble d'entités quasi autonomes couplées par une structure administrative centrale. La décentralisation est limitée à la délégation accordée aux directeurs d'unités. Le directeur laisse aux unités toute latitude de décision, puis contrôle les résultats.²²

Dans les faits, il revenait aux enseignants de chacun des départements de participer à l'élaboration des critères de répartition des tâches. Cette opération se réalisait selon le principe de la spécialisation de ces dernières tel que défini dans *Longueuil I, une école en construction* comme « un mode de répartition qui permet de respecter les intérêts particuliers de certains membres de l'équipe et d'utiliser les aptitudes spécifiques de chacun pour un rendement maximum au service de l'étudiant »²³. Il leur revenait aussi de contribuer à la mise au point des politiques de leur unité.

Les résultats contrôlés dont parle Mintzberg furent d'abord la qualité du matériel produit. En français, par exemple, chaque fiche de travail élaborée par une équipe de deux ou trois personnes était soumise à l'approbation du département, discutée, acceptée ou refusée. Toutes les décisions relatives au fonctionnement de l'unité étaient soumises au département. Le rôle de l'enseignant n'en était pas seulement un de transmetteur de connaissances; il participait à l'organisation et au fonctionnement de son unité.

Le troisième axe sur lequel *Longueuil I, une école en construction* mettait l'accent, et qui rejoignait un des buts de *Séduction*, concernait la perception des enseignants de leur pratique professionnelle dans une situation jusque-là inconnue.

21 Ibid., p. 13.

22 MINTZBERG Henry, *Structure et dynamique des organisations*, Montréal, éd. Agence d'Arc inc., 1982, page 337.

23.LAPOINTE N et PIETTE S, *Longueuil I, une école en construction*, Saint-Lambert, éd. CSRC, janvier 1975, page 14.

Le projet d'enseignement individualisé proposait de « fournir à chaque étudiant un cadre permettant l'apprentissage graduel de l'autonomie en l'amenant à prendre en charge progressivement sa propre formation avec l'assistance constante d'une équipe d'éducateurs (tuteurs) aptes à le guider ». ²⁴

Le développement de l'autonomie des éduqués sous-tend d'une part, que l'adolescent prenne en main son devenir et, d'autre part, que l'enseignant respecte les décisions du jeune. Objectif qui exige que l'enseignant délaisse ses habitudes de contrôle et adopte un rôle d'éducateur et de conseiller.

Rien dans le document *Longueuil I, une école en construction* n'est spécifiquement prévu pour la formation des enseignants dans leur nouveau rôle sinon qu'il est mentionné qu'il est essentiel de fournir une structure adéquate de support pour le tutorat, que l'équipe de professionnels des services de consultation dont la tâche se concrétisera par des réunions d'information, des sessions d'animation et le traitement de cas particuliers sera cette structure de support. ²⁵

Les aires ouvertes, cette structure physique inhabituelle dans les écoles secondaires, obligeront l'enseignant à adopter des pratiques innovatrices puisqu'une fois de plus rien dans l'expérience acquise ne lui fournit de point de référence. Le groupe de 30 élèves, qu'il avait l'habitude de gérer et sur lequel il avait une autorité formelle, n'existe plus. Il partage plutôt avec trois ou quatre collègues une aire où évoluent 120 élèves de degrés différents. Cette situation nouvelle l'incitera à coordonner ses directives avec les collègues présents dans l'aire en même temps que lui et à mesurer l'impact de ses attitudes avec les élèves: La remise en question de sa pratique par les pairs devient une conséquence naturelle de la vie dans les aires. Cette situation amènera, sinon forcera l'enseignant à adopter une vision commune de la perception de son rôle; il ne sera plus possible de reproduire dans l'aire « une vision trop personnelle de l'acte pédagogique acquise en tant qu'élève ». ²⁶

24 LAPOINTE N. et PIETTE S., op.cit.p.7.

25 LAPOINTE N et PIETTE S., op.cit., p.14 et 20.

26 DURU-BELLAT Marie et HENRIOT-van ZANTEN A, .op.cit., p.151.

Peu à peu, la seule structure physique contribuera à mettre en place un contrôle social très fort sans même qu'interviennent les acteurs représentant l'autorité formelle.

C'est donc en s'appuyant sur ces trois dimensions: l'enseignement, la structure organisationnelle et le développement de la vie professionnelle qu'on s'apprêtait, en septembre 1975, à implanter un système d'enseignement individualisé dans une école à aires ouvertes. L'application du projet d'enseignement individualisé fut rapidement remise en question par les différents agents du milieu et quelques années plus tard, le projet fut abandonné. Les enseignants qui avaient investi beaucoup d'énergie dans ce projet ont poursuivi leur carrière avec des préoccupations nouvelles en s'efforçant d'oublier l'impact de cet échec.

Avec le recul, vingt ans après, l'image nostalgique de ce « beau projet » demeure. Le pourquoi de l'échec de cette expérience n'a toujours pas été élucidé. Aucune synthèse de ce projet n'a été réalisée et l'on n'a jamais évalué ce que les enseignants ont appris ou retenu de cette expérience.

C'est ce besoin de comprendre (ou de se libérer d'un constat d'échec) qui a conduit l'auteure à vérifier si, malgré l'échec du projet d'enseignement individualisé, le modèle de changement utilisé pour l'implantation de ce projet a eu sur les enseignants un impact à long terme.

1.2 LE CADRE DE RÉFÉRENCE

1.2.1. Le modèle

Les modèles de changement disponibles étaient multiples. Jan Palkiewicz dans le *Projet Oméga* avait suggéré un modèle systémique qui tenait compte de l'environnement et des modes d'apprentissage des élèves. L'urgence d'arriver à des résultats rapides avait conduit les auteurs de *Longueuil I, une école en construction* à opter pour un modèle plus

rationnel axé sur les apprentissages des enseignants plutôt que sur ceux des élèves. Le modèle choisi pour l'implantation de cette innovation fut donc le CBAM de G.E. Hall.²⁷

Dans son livre sur *Les modèles de changement planifié en éducation*²⁸, Lorraine Savoie-Zajc décrit le modèle de G.E.Hall.

Hall considère le changement comme un processus d'apprentissage au déroulement graduel qui se produit grâce à l'évolution des préoccupations qu'éprouve chaque enseignant à maîtriser l'innovation recherchée. En effet, Hall postule l'existence de six niveaux de préoccupation liés à six niveaux d'utilisation, entre lesquels existent des relations de cause à effet. À chaque niveau de préoccupation correspond un niveau d'utilisation et le rôle de l'agent de changement sera de stimuler le passage d'un niveau de préoccupation à l'autre en formant les enseignants à atteindre un niveau plus élevé d'utilisation.

A Longueuil I, le principal agent de changement était le chef d'unité dont une des deux tâches principales consistait à « assurer la participation de chacun des membres de son équipe à la réalisation des objectifs visés en assumant la responsabilité de l'animation et de la direction du personnel de son service²⁹».

Le document *Longueuil I, une école en construction* met en place tout ce qui permettra aux enseignants de franchir, à des rythmes différents, les cinq premiers niveaux de préoccupation du CBAM allant de la non-utilisation jusqu'à la collaboration.

27 HALL G.E., WALLACE R.C. et DOSSETT W.F. (1973), *A developmental conceptualisation of the adoption process within educational institutions*, Austin, TX: University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education, 27 pages.

28 SAVOIE-ZAJC Lorraine. *Les modèles de changement planifié en éducation*, Montréal, éd. Logiques, 1993, page 117.

29 LAPOINTE N. et PIETTE S. *Longueuil I, une école en construction*, Saint-Lambert, éd. CSRC, janvier 1975, page 17.

Voici schématiquement comment les enseignants ont franchi les cinq premières étapes du CBAM. Nous reviendrons plus loin sur la sixième étape.

Tableau 1.1 Les cinq stades de préoccupation

STADES	INDICATEURS	STRATÉGIES D'INTERVENTION
<u>0 Prise de conscience</u>	Se situe dans les années 68-72 où chacun adopte le programme-cadre au meilleur de sa connaissance.	Dans les écoles, on incite les enseignants au travail d'équipe pour exploiter le programme-cadre de façon créatrice.
<u>1. Recherche d'information</u>	<u>Vers 1972</u> , pour certains au moment de la publication de <i>Séduction</i> .	Publication de <i>Séduction</i> et du projet <i>Oméga</i> .
	<u>En 1974</u> , pour d'autres au moment où l'information sur la possible instauration d'un système d'ens. ind. dans une école à aires ouvertes circule dans la commission scolaire.	Distribution des documents dans les écoles. Annonce de la possibilité de suivre des cours de Didactique donnés sur place par l'UQAM.
<u>2. Préoccupations sur le plan personnel</u>	<u>En 72-73</u> , une centaine d'enseignants s'inscrivent aux cours du projet <i>Oméga</i> .	Formation initiale pour participer au projet d'ens. ind. (72-73).
	Les enseignants intéressés espèrent répondre aux exigences.	Ouverture de postes pour enseigner à Longueuil I (74) et choix du personnel après interview.
	Les enseignants choisis se soumettent aux exigences de <i>Longueuil I, une école en construction</i> .	Publication du document <i>Longueuil I, une école en construction</i> . Diffusion d'un diaporama sur l'ens. individualisé.
<u>3. Préoccupations au plan de la gestion</u>	Comment respecter le rythme d'apprentissage?	Le chef d'unité (principal agent de changement) règle les problèmes individuels des enseignants et s'appuie sur la structure départementale divisionnalisée pour régler les préoccupations plus générales.
	Comment vivre dans une aire de 120 élèves?	
	Comment assumer le tutorat?, la discipline?	

STADES	INDICATEURS	STRATÉGIES D'INTERVENTION
	Comment se partager la tâche une fois les cours commencés compte tenu de la nécessité de poursuivre la rédaction du matériel?	Pour la rédaction du matériel, le chef d'unité se base sur le principe de la différenciation des tâches.
	Comment organiser son enseignement avec des élèves de degrés divers?	Les services de consultation secondent le chef d'unité.
<u>4. Préoccupations quant à l'impact</u>	A la fin de la première année, évaluation au niveau de l'école des effets de l'ens. ind. sur les élèves.	La structure départementale donne l'autonomie de décisions à chaque département.
	Les Sciences humaines décident de retourner à un enseignement plus magistral.	La structure départementale divisionnalisée permet ces démarches.
	En département, on évalue et reformule ses objectifs, on adopte des correctifs pour améliorer la discipline et favoriser le cheminement individuel (développement de l'autonomie).	Le chef d'unité s'assure que chaque individu accepte les changements et au besoin fait des interventions personnelles auprès des enseignants qui n'ont pas le même niveau de préoccupation.
<u>5. Recherche de collaboration</u>	L'expérience de la première année incite les enseignants à « se serrer les coudes »; on discute beaucoup sur le comment arriver à ne pas se sentir responsable de l'échec des élèves.	Les réponses viennent davantage des collègues qui ont appris à mieux se connaître et à partager leurs difficultés et le chef d'unité est davantage perçu comme un individu parmi les autres.
	Comment faire la synthèse des apprentissages?	On tente d'améliorer le matériel didactique.
	Certains départements décident d'abandonner l'enseignement individualisé, d'autres se réorganisent.	Le nouveau directeur est plus près des enseignants et plus ouvert. Il respecte le changement qui s'est produit chez ces derniers, mais ne peut empêcher l'effritement de l'innovation.

Le niveau 6 de préoccupation et d'utilisation du CBAM n'eut jamais lieu. De 1981 à 1989, l'enseignement individualisé fut progressivement abandonné. L'instauration des Nouveaux Programmes (1981) et d'examens ministériels de même que la publication de manuels scolaires incitèrent certains départements à abandonner définitivement l'enseignement individualisé. Le conflit syndical de 1982 suscita des préoccupations différentes chez les enseignants. L'enseignement individualisé à progrès continu ne devint jamais une non-innovation intégrée à la pratique pédagogique habituelle du maître. On concrétisa le changement en remplaçant tous les membres de l'équipe de direction (11 personnes).

Les enseignants qui ont vécu cette expérience qui les a amenés à partager des valeurs communes, à vivre ensemble un changement individuel ont poursuivi leur carrière, certains dans l'enseignement, d'autres dans des postes autres que l'enseignement.

On ne leur a jamais demandé de façon systématique quelle synthèse ils faisaient de cette expérience et si leur carrière avait été influencée par les apprentissages effectués au moment de l'expérience.

La référence au modèle de Hall permet de mieux soutenir la question de recherche qui pose le problème de ce qui peut avoir été appris ou retenu d'une expérience tronquée, la phase six (6) n'ayant jamais eu lieu ainsi qu'énoncé plus haut. On pourrait cependant postuler que des apprentissages ont dû résulter de l'implication des enseignants dans les cinq phases précédentes.

1.2.2 La question de recherche

Quelle perception ont aujourd'hui les enseignants de l'expérience pédagogique qu'ils ont vécue au milieu des années 70 et comment évaluent-ils l'impact de cette expérience sur leur vie professionnelle ultérieure?

1.3 LES BUT, OBJECTIFS ET LIMITES

1.3.1 Le but de la recherche

Évaluer le niveau 6 de préoccupation du modèle de Hall et préciser l'utilisation que les enseignants ont faite de cette expérience.

A partir des trois grandes dimensions sur lesquelles l'implantation de l'expérience était fondée, vérifier auprès des enseignants les conclusions qu'ils tirent des cinq niveaux de préoccupation qu'ils ont franchis puis déterminer comment ils perçoivent l'impact de l'expérience.

1.3.2. Les objectifs de la recherche

1. Vérifier la perception des enseignants de leur vécu de l'expérience quant à l'enseignement, à la structure organisationnelle et à la vie professionnelle.
 - 1.1 Pour chacune des dimensions ci-dessus, vérifier si la perception diffère selon qu'ils ont poursuivi leur carrière dans l'enseignement ou dans un domaine de l'éducation autre que l'enseignement.
 - 1.2 Vérifier si la synthèse diffère selon le degré de scolarité.
 - 1.3 Vérifier si la synthèse diffère selon le département (français, mathématiques, sciences humaines, sciences pures, arts et musique, éducation physique) auquel ils appartenaient.

2. Évaluer la perception des enseignants à l'égard de l'influence qu'a exercée cette expérience sur la vie professionnelle ultérieure.
 - 2.1 Pour chacune des dimensions, vérifier si la perception diffère selon qu'ils ont poursuivi leur carrière dans l'enseignement ou dans un domaine autre de l'éducation.
 - 2.2 Vérifier si la perception de l'influence de cette expérience diffère selon le degré de scolarité.
 - 2.3 Vérifier si la perception de l'influence diffère selon le département auquel ils appartenaient.
3. Évaluer globalement quelle dimension de l'expérience a eu le plus d'impact sur la vie professionnelle ultérieure des enseignants.

Au plan opérationnel, ceci nous conduirait à formuler six hypothèses nulles que nous vérifierons.

1. Par rapport à la synthèse de l'expérience:
 - 1.1 Il n'y a pas de différence significative pour chacune des dimensions entre ceux qui ont poursuivi leur carrière dans l'enseignement et ceux qui l'ont poursuivie dans un domaine de l'éducation autre que l'enseignement.
 - 1.2 Il n'y a pas de différence significative pour chacune des dimensions entre ceux qui ont un degré de scolarité différent.
 - 1.3 Il n'y a pas de différence significative pour chacune des dimensions entre les enseignants quelle que soit la matière qu'ils enseignent.

2. Par rapport à l'impact de l'expérience:

2.1 Il n'y a pas de différence significative pour chacune des dimensions entre ceux qui ont poursuivi leur carrière dans l'enseignement et ceux qui l'ont poursuivie dans un domaine autre que l'enseignement.

2.2 Il n'y a pas de différence significative pour chacune des dimensions entre ceux qui ont un degré de scolarité différent.

2.3 Il n'y a pas de différence significative pour chacune des dimensions entre les enseignants quelle que soit la matière qu'ils enseignent.

3. Le troisième objectif ne sera pas abordé par le biais de l'hypothèse nulle.

1.3.3. Les limites de la recherche

L'évaluation de l'expérience ne tient pas compte des points de vue de l'administration et des chefs d'unité ni du point de vue des élèves. Elle n'évalue pas l'expérience du secteur professionnel ni de l'enseignement aux adultes.

Les enseignants visés ont vécu l'expérience dans une école secondaire de quartier. Contrairement aux enseignants, les élèves de ce secteur de Longueuil n'avaient pas la possibilité de choisir l'école qu'ils devaient fréquenter, compte tenu du mode d'enseignement.

Les enseignants d'arts plastiques, de musique et d'éducation physique n'ont pas rédigé de fiches de travail. Leur matière ne s'y prêtait pas.

Au cours des deux premières années, le gymnase de l'école n'était pas construit. Les enseignants d'éducation physique étaient donc peu nombreux (2) et organisaient davantage des activités sportives que des cours d'éducation physique.

Il s'agit donc finalement de vérifier la synthèse du vécu des enseignants et d'évaluer l'impact de l'expérience d'enseignement individualisé auprès d'enseignants du secteur général qui ont participé au projet au cours des deux premières années (1975-76 et 1976-77) de l'expérience dans une école de quartier que devaient fréquenter tous les élèves appartenant à ce secteur préalablement déterminé par la Commission scolaire régionale de Chambly.

CHAPITRE II
LA MÉTHODOLOGIE

2.1 L'INSTRUMENT DE MESURE

Nous devons donc aller recueillir des données qui permettront de répondre aux questions et de vérifier les hypothèses nulles en s'appuyant sur le modèle du CBAM. Ce que nous expliciterons plus loin. Nous posons alors la question de savoir quel type d'instrument retenir.

La méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche s'inscrit dans le sens de la collecte des données par utilisation de questionnaire. Cette méthode permet d'obtenir rapidement l'information sur les concepts à étudier, de mesurer à la fois plusieurs variables et de résoudre, dans la situation présente, le problème des distances compte tenu que l'échantillon-cible se situe à Longueuil sur la rive-sud de Montréal.

La chercheuse ayant personnellement travaillé avec la population-cible, il est raisonnable d'espérer la collaboration des personnes interrogées. Ces dernières, ayant toutes oeuvré dans le projet au cours de la première ou des deux premières années de l'expérience, possèdent l'information nécessaire pour répondre au questionnaire.

Pour favoriser la transmission fidèle de l'information, le questionnaire est anonyme. La technique individuelle, caractéristique du questionnaire, est appropriée puisqu'il s'agit de vérifier la synthèse que fait chaque enseignant de l'expérience et d'en mesurer l'influence sur la vie professionnelle des individus.

Le questionnaire sera envoyé par la poste à une population homogène et spécifique dont le taux de scolarité est élevé.

Cet instrument de vérification a été rédigé à partir des indicateurs de chacun des cinq premiers niveaux de préoccupation du modèle CBAM de G.E. Hall qu'on retrouve dans la synthèse des niveaux de préoccupation du CBAM. Chaque indicateur a été classé dans une des trois dimensions spécifiées dans le cadre de référence; ces dernières rejoignent les buts de *Séduction* qui ont été repris dans *Longueuil I, une école en construction*. Ce sont:

- **LA DIMENSION ENSEIGNEMENT:** Tout ce qui concerne la préparation du matériel, la transmission des connaissances et les méthodes utilisées à cette fin.
- **LA DIMENSION PARTICIPATION À LA VIE DU DÉPARTEMENT:** Influence qu'exercent les enseignants sur la prise de décision en ce qui concerne les objectifs du département, la répartition des tâches d'enseignement et la structure organisationnelle de l'école.
- **LA DIMENSION VIE PROFESSIONNELLE:** Ce qui touche à la perception des enseignants à l'égard de leur pratique professionnelle.

Le questionnaire vérifiera d'abord la synthèse que font les enseignants du vécu de l'expérience, puis évaluera les éléments qui pourraient être la conséquence de leur vécu sans toutefois établir de lien direct entre le vécu et ses effets. Ces conséquents seront les éléments qui permettront d'évaluer l'intégration de l'expérience dans la vie professionnelle ultérieure.

Pour l'élaboration des questions, nous avons voulu respecter les trois critères décrits par B. Gauthier³⁰ soit la clarté, la pertinence et la neutralité. Nous avons choisi de formuler les questions de façon positive. Les énoncés ont été composés de façon à garder un certain équilibre dans chaque dimension.

Les enseignants ont exprimé leur point de vue à partir de l'échelle d'évaluations additives de Likert.³¹ Dans chaque partie du questionnaire, le répondant indiquait son opinion sur une échelle Likert en cinq points allant de « Absolument d'accord » à « Absolument en désaccord ». Nous avons ajouté une sixième possibilité: « Ne s'applique pas ».

30 GAUTHIER B. *De la problématique à la collecte des données*, 2e édition, Québec, PUQ, 1992, 584 pages.

31 BORDELEAU Y. *ibid*, pp 170-173 et ROUSSEAU R. *La mesure des attitudes: les méthodes de Thurstone, Likert et Guttman*, Ed. Jonathan, Rimouski, 1987, pp 61-83.

Du point de vue de la forme, il a été jugé bon d'utiliser principalement des questions fermées et de prévoir deux questions ouvertes à la fin du questionnaire afin de compléter l'information et d'en enrichir l'interprétation.

Une fois complété, le questionnaire a d'abord été validé par deux enseignants au secondaire exerçant leur profession à la Commission scolaire Lac Témiscamingue. Ces deux enseignants n'étaient nullement au courant du projet d'enseignement individualisé de Longueuil I. L'intervieweuse a apporté des modifications au questionnaire initial pour corriger certaines incompréhensions relevées par ces enseignants.

Le questionnaire, dans un deuxième temps, a été présenté à la personne qui était le chef d'unité du département de français pour la période visée par l'expérimentation. Cette personne connaissait bien le projet et a été en mesure de vérifier si chaque question correspondait bien à la réalité vécue, si chaque mot permettait d'obtenir l'information désirée. L'intervieweuse a une fois de plus apporté les modifications jugées nécessaires. La version finale est présentée dans l'appendice B.

L'analyse des résultats comprendra deux parties. Elle sera descriptive en ce qui concerne la compilation des réponses obtenues pour chaque item du questionnaire et pour l'ordre d'importance accordé. Dans cette partie, il faudra vérifier si le sexe, la scolarité, la matière enseignée et la carrière ultérieure ont influencé la perception des enseignants à propos de la synthèse et de l'impact de l'expérience d'enseignement individualisé.

Pour les deux questions ouvertes, l'analyse des résultats prendra la forme d'une analyse de contenu.

Les questionnaires ont été envoyés aux enseignants par la poste le 12 mars 1996 soit trois semaines avant le congé de Pâques. Chaque questionnaire contenait une enveloppe pré-adressée et pré-affranchie dans laquelle chaque répondant pouvait renvoyer son questionnaire complété. Il était demandé aux enseignants de répondre au questionnaire à l'intérieur d'un

délai de deux semaines. La chercheuse reçut des questionnaires complétés jusqu'à la fin avril.

2.2 L'échantillon

Au total, 87 personnes répondaient aux critères précédemment énoncés et 59 d'entre elles renvoyèrent le questionnaire complété. Nous avons soustrait un questionnaire sur lequel 19 réponses sur 23 était « Ne s'appliquant pas ». La chercheuse, qui a enseigné 15 ans le français à Longueuil I, est exclue de la population. Le taux de participation selon la discipline enseignée est indiqué dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1 Taux de réponses au questionnaire

Matière enseignée	Questionnaires reçus	Pourcentage
Anglais	12 sur 16	75%
Arts, musique, éd. physique	2 sur 6	33,2%
Français	12 sur 16	75%
Mathématiques	11 sur 17	64,7%
Religion et Morale	10 sur 11	90,9%
Sciences pures	6 sur 10	60%
Sciences humaines	5 sur 10	50%
TOTAL	58 sur 86	67,4%

On peut remarquer le nombre important des réponses de la part des enseignants de religion et de morale. En sciences humaines et en sciences pures, les enseignants ont répondu en moins grand nombre par rapport à ceux des autres matières. Le faible taux de réponses en art, en musique et en éducation physique sera commenté quand on abordera chacune des matières.

Pour ce qui est du sexe, les 58 répondants se répartissent comme suit: 32 femmes (55,2%) et 26 hommes (44,8%). Cette répartition H-F diffère de la répartition provinciale des enseignants au secondaire qui, en 1983-1984, comptait 60,7% d'hommes et 39,3% de femmes³².

Le personnel enseignant qui a répondu au questionnaire possède en moyenne 9,3 années d'expérience et cinq enseignants en ont plus de 18 (entre 22 et 32 ans).

L'expérience antérieure au projet de Longueuil I rejoint l'expérience moyenne des enseignants du secondaire au niveau provincial en 1976, soit 10,6 années³³.

Les répondants choisis pour participer au projet d'enseignement individualisé avaient enseigné à plusieurs degrés du secondaire: 44 sur 58 avaient dispensé leur enseignement à deux, trois ou quatre degrés du secondaire. Il n'est pas surprenant qu'à Longueuil I, 49 sur 58 aient répété l'expérience antérieure.

Tel qu'indiqué dans le tableau 2.1, les enseignants de Longueuil I étaient regroupés par départements plutôt que par degrés d'enseignement. Pour le secteur général, on retrouvait neuf départements. A cause du nombre restreint d'enseignants en arts plastiques, en musique et en éducation physique (2 par département), on a regroupé ces derniers dans une seule catégorie.

Quelle que soit l'ampleur du département, on peut remarquer que quatre ou cinq personnes de chaque département n'ont pas répondu au questionnaire.

Le nombre d'hommes et de femmes dans chaque département se répartit comme suit: les femmes sont majoritaires en anglais (75% du total), en sciences pures (66,7%), en mathématiques (63%) et en sciences humaines (60%). Par contre, les hommes sont en majorité en religion et morale (70%) et en arts, éducation physique et musique (100%).

32 Gouvernement du Québec, MEQ, *Statistiques de l'éducation, préscolaire, primaire, secondaire*, édition de février 1994, page 81.

33 Gouvernement du Québec, MEQ, *Statistiques de l'éducation*, 1985, page 41.

Pour évaluer la scolarité de l'échantillon, on a regroupé les répondants en trois catégories:

1ère catégorie: les détenteurs d'un brevet d'enseignement et/ou d'un baccalauréat; ce qui équivaut, au niveau provincial, à 15 ou 16 ans de scolarité

2e catégorie: les détenteurs d'un baccalauréat et de certificat(s); ce qui équivaut, au niveau provincial, à 17 ans de scolarité.

3e catégorie: les détenteurs d'une maîtrise, d'une licence ou d'un diplôme des HEC ce qui équivaut, au niveau provincial, à 18 ou 19 ans de scolarité.

Le tableau 2.2 illustre la répartition en pourcentages de l'échantillon par rapport à la scolarité des enseignants du Québec au niveau secondaire en 1992.

Tableau 2.2 Scolarité de l'échantillon par rapport aux enseignants du Québec

	1ère catégorie (14-15-16 ans)	2e catégorie (17 ans)	3e catégorie (18-19 ans)
Enseignants de Long. I	22,4%	41,4%	36,2%
Enseignants du Québec	36,8%	22%	40,9%

On remarque que 77,6% des enseignants de Longueuil I ont 17 ans de scolarité ou plus alors que la moyenne provinciale de 1992 est de 62,9%. De plus, l'échantillon de Longueuil I n'a que 22% de ses enseignants qui ont 16 ans de scolarité ou moins tandis qu'au niveau provincial, on retrouve 36,8% des enseignants qui ont 16 ans de scolarité et moins.

A Longueuil I, parmi les détenteurs d'un brevet d'enseignement ou d'un baccalauréat, 61,5% sont des femmes, mais il faut aussi noter que 57,1% de ces dernières sont détentrices d'une maîtrise, d'une licence ou d'un diplôme des HEC. La scolarité des enseignants n'est pas discriminante par rapport au sexe. Ce sont les enseignants de français (33%) et de mathématiques (23,8%) qui font partie, en plus grand nombre, de la 3e catégorie (18 ou 19 ans de scolarité).

On a aussi pu noter qu'aucun enseignant de mathématiques ne fait partie des moins scolarisés tandis que 50% des enseignants de sciences pures appartiennent à cette catégorie.

Pour vérifier l'impact de l'expérience d'enseignement individualisé sur la carrière ultérieure des enseignants, on a demandé à ces derniers s'ils avaient occupé un poste autre que l'enseignement dans le domaine de l'éducation.

Deux niveaux ont été retenus pour cette variable:

NIVEAU 1: Conseiller pédagogique
 Direction d'école (principal ou adjoint)
 Cadre scolaire
 Professionnel au MEQ

NIVEAU 2: Enseignant

Le tableau de fréquences illustrant la carrière ultérieure des enseignants précise que 36,2% des répondants ont occupé un poste autre que l'enseignement tandis que les statistiques provinciales fournissent une moyenne de 10,9%.

Pour que la comparaison corresponde davantage à la réalité (le niveau 1 de cette variable ayant majoritairement répondu au questionnaire), le pourcentage du niveau 1 sera calculé sur l'ensemble des 86 questionnaires envoyés. Donc 21 personnes sur 86 ont occupé un poste, on peut affirmer qu'au moins 24,4% des enseignants de Longueuil I ont exercé une profession en éducation autre que l'enseignement.

Le tableau 2.3 illustre les données de la comparaison par rapport à la profession exercée au cours de la carrière.

Tableau 2.3
Profession exercée au cours de la carrière

	Niveau provincial ³⁴		Enseignants ayant participé à l'expérience		Répondants	
	Total	%	Total	%	Total	%
Enseignants	30 875	89,05%	65	75,5%	37	63,8%
Directeurs (1461) Cons. pédag. (750) Cadres (1584)	3 795	10,9%	21	24,4%	21	36,2%
TOTAL	34 670	100%	86	100%	58	100%

Par rapport à la profession exercée ultérieurement, 47,6% des répondants de Niveau I sont des femmes et 52,4% sont des hommes.

³⁴ Gouvernement du Québec, MEQ, *Statistiques de l'éducation*, fév, 94, pages 82-84.

Les départements qui ont fourni le pourcentage le plus élevé de personnes ayant exercé une profession autre sont les sciences pures (66,2%) et les mathématiques (45,5%). Si l'on reporte les résultats sur l'ensemble des questionnaires envoyés (86), c'est encore le département de sciences pures qui a le pourcentage le plus élevé (40%) suivi des sciences religieuses (36,3%) et des mathématiques (29,4%).

La scolarité n'a qu'un impact relatif sur la carrière ultérieure quoique les plus scolarisés soient ceux qui ont poursuivi en plus grand nombre (71,4%) leur carrière dans l'enseignement.

Pour évaluer avec plus de justesse les réponses de l'échantillon sur la synthèse et l'impact de l'expérience, nous avons demandé aux répondants s'ils avaient participé à un autre projet pédagogique au cours de leur expérience antérieure. On a relevé que 20,7% de l'échantillon a répondu affirmativement dont quatre femmes et huit hommes. Les départements qui ont participé à un autre projet pédagogique sont les départements de français dans une proportion de 41,6%, de mathématiques (36,3%) et de religion (30%). Ce sont finalement les gens les plus scolarisés qui ont participé, dans une proportion de 75%, à un autre projet pédagogique avant 1975.

On peut constater que les caractéristiques des enseignants qui ont participé à ce projet diffèrent de celles qu'on retrouve dans les écoles secondaires de la province.

Comment expliquer ces différences quant à la proportion des hommes et des femmes, au taux de scolarisation plus élevé et au nombre inhabituel d'enseignants qui ont poursuivi leur carrière en éducation dans un domaine autre que l'enseignement.

Les femmes sont nombreuses, il est vrai, dans le personnel enseignant, mais très peu occupent des postes-clé. Dans la haute direction de l'école, 100% des directeurs sont des hommes et chez les chefs d'unité, on retrouve six hommes sur huit soit 75% d'hommes. Dans le modèle d'organisation du travail, tel que décrit par le Conseil supérieur de

l'éducation sur la situation des femmes au travail³⁵, « les hommes interviennent pour déterminer les grandes lignes, pour ébaucher les idées fondamentales et les femmes organisent et exécutent ». Pour implanter l'enseignement individualisé selon le modèle rationnel de Hall, la direction de l'institution avait besoin d'un personnel qui accepterait d'exécuter les tâches prévues lesquelles dépassaient de loin la tâche normalement dévolue à l'enseignant. Une plus grande proportion de femmes davantage prêtes à jouer le rôle de « collaboratrice » (pour reprendre le vocabulaire de Colette Dowling³⁶) devenait pour la direction de l'établissement un atout appréciable. On ne peut affirmer que cette orientation fut planifiée, mais compte tenu que le personnel enseignant était choisi après interview principalement selon des critères de disponibilité et d'acceptation des principes directeurs du projet, les femmes ont été considérées comme des candidates appropriées.

On pourrait conclure que le personnel féminin de cette école était en plus grand nombre que dans les autres écoles de la province pour des raisons autres que l'ouverture d'esprit et un souci d'égalité.

Le taux de scolarité des enseignants est aussi plus élevé que la moyenne provinciale. Nous avons mentionné, dans l'historique du projet, que la structure organisationnelle de Longueuil I était une bureaucratie professionnelle divisionnalisée. Cette structure répondait à un besoin de professionnels qualifiés pour produire le matériel pédagogique.

³⁵ Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Juin 1984, *La situation des femmes dans le système d'enseignement: une double perspective*, Avis adopté à la 296e réunion du Conseil supérieur de l'éducation le 10 mai 1984, page 10.

³⁶ DOWLING Colette. 1981. *Le complexe de Cendrillon*, Paris, éd. Grasset et Fasquelle pour l'édition française, page 4.

Selon Hoy et Miskel,

les organisations professionnelles emploient des gens qui ont une longue préparation contrairement à ce qui se passe dans les écoles primaires et secondaires plutôt considérées comme des organisations semi-professionnelles parce que les organisations professionnelles qualifiées s'intéressent surtout à la création et à l'application du savoir tandis que les organisations semi-professionnelles sont préoccupées par la communication de ce savoir.³⁷,

On peut alors comprendre que pour créer ce savoir, l'organisation de Longueuil I ait choisi des enseignants plus scolarisés que ce que l'on rencontre habituellement dans une école secondaire. Il faut toutefois noter que cette structure professionnelle divisionnalisée sera abandonnée en 1978-1979, une fois le matériel pédagogique produit.

Dans la description de l'échantillon, on relève un haut pourcentage d'enseignants qui ont poursuivi leur carrière en éducation dans un domaine autre que l'enseignement. On remarque que dans un ordre décroissant les moins scolarisés sont ceux qui ont occupé le plus de postes autres que l'enseignement.

Serait-il pertinent d'affirmer que ces enseignants qui avaient participé à l'implantation de l'enseignement individualisé avec beaucoup de générosité ont profité du principe américain des échelles de carrières? Ce principe est présenté par Hoy et Miskel, comme une façon de retenir le personnel en son sein et reflétant la croyance que les enseignants intelligents et créatifs peuvent être attirés par la possibilité d'une carrière aux responsabilités variées.

La structure professionnelle divisionnalisée avait donné aux enseignants l'habitude d'une autonomie professionnelle qu'il fallait canaliser quand l'institution devint plus bureaucratique.

37 HOY K. and MISKEL Cecil, 1991, *Educational Administration, Theory, Research and Practice*, 4th. edition, New-York, McGraw-Hill inc. page 146.

Les modèles « d'élargissement de carrière » de Murphy et Hart³⁸ permettaient à ces derniers d'exercer leur autonomie à l'intérieur de l'organisation bureaucratique des institutions tout en pouvant être perçus comme une façon d'élever leur rang dans l'organisation.

Cet échantillon a des caractéristiques propres, mais les différences relevées ne sont finalement pas aussi particulières qu'on aurait pu, à prime abord, l'imaginer. Le sexe et la profession ultérieure sont, comme nous l'avons illustré, le résultat de décisions organisationnelles et non la manifestation d'une ouverture exceptionnelle. Les résultats obtenus pour l'analyse de la synthèse et de l'impact de l'expérience seront surtout teintés par le niveau de scolarité des enseignants, seule caractéristique distincte de cet échantillon.

38 HOY et MISKEL, op. cit., page 160

CHAPITRE III

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA SYNTHÈSE DE L'EXPÉRIENCE

Ce chapitre ne concerne que la **Synthèse de l'expérience**. Suite à la présentation du traitement statistique (3.1), nous ferons la description et l'analyse des résultats obtenus au moyen du questionnaire envoyé aux enseignants en mars 1996.

Le chapitre sera divisé en cinq sections. Pour les sections 3.2 à 3.5, les résultats décrits respecteront l'ordre de présentation des différents aspects du questionnaire:

- 3.1. Le traitement statistique
- 3.2. Les questions fermées
- 3.3. Le rang accordé à chaque item
- 3.4. L'analyse de contenu
- 3.5. L'interprétation des résultats de la synthèse de l'expérience

Les résultats obtenus pour les questions fermées seront analysés d'abord globalement pour l'ensemble de l'échantillon, puis en fonction du sexe des répondants, de leur scolarité, de la matière qu'ils ont enseignée et de leur carrière ultérieure.

Nous avons choisi d'analyser les résultats obtenus à la suite de la présentation de ces derniers afin d'éviter les répétitions et de permettre au lecteur de mieux se situer sans être sans cesse obligé de revenir en arrière. Ce choix de procédure nous permettra d'élaborer, à la fin de chaque section, une vision plus globale des caractéristiques de la synthèse de l'expérience d'enseignement individualisé.

3.1 LE TRAITEMENT STATISTIQUE

A l'aide du logiciel SPSS, nous avons d'abord calculé les tableaux d'effectifs pour chacun des 23 items du questionnaire ainsi que les principales statistiques concernant chaque item.

Plusieurs raisons militent en faveur d'une réduction du nombre de variables et d'une analyse en composantes principales des réponses au questionnaire. Le rapport sujets/variables en est une pour des raisons statistiques (limite le nombre de tests). La vérification de la validité des dimensions prévues conceptuellement en est une autre. En effet, les deux parties du questionnaire étant composées de trois dimensions, qu'en est-il des réponses?

Pour s'assurer que ces dernières allaient dans le sens de ces trois dimensions et pour limiter le nombre de tests, nous avons donc procédé à l'analyse en composantes principales. Cette méthode d'analyse détermine les facteurs obtenus en analyse factorielle de telle manière que chacun d'eux prend en charge successivement le maximum de variance des variables. Nous avons, de plus, procédé à une rotation des axes de références afin d'obtenir des facteurs plus simples et donc plus aisément interprétables.

Pour la partie de la synthèse de l'expérience, l'analyse en composantes principales a permis de dégager quatre dimensions qui expliquent 67,7% de la variance totale. Le tableau 3.1 rapporte les coefficients significatifs de saturation des variables pour chacune des dimensions, et ce après une rotation orthogonale (varimax).

Tableau 3.1

Coefficients de saturation significatifs, valeur propre et pourcentage de variance expliquée pour les quatre dimensions orthogonales dégagées dans les réponses des sujets

VARIABLE	Dimension			
	D1	D2	D3	D4
	Prise en charge des apprentissages			
Respect du rythme d'apprentissage	0,89			
Développement de l'autonomie	0,85			
Priorité aux décisions départementales	0,66			
Valeur propre de la dimension	3,5			
Pourcentage de variance expliquée	32,2			
	Enseignement			
Rédaction des fiches de travail		0,77		
Utilisation commune des mêmes stratégies d'apprentissage		0,69		
Formation didactique reçue		0,69		
Valeur propre de la dimension		1,5		
Pourcentage de variance expliquée		14,1		
	Autonomie professionnelle			
Répartition des tâches d'enseignement			0,84	
Évaluation des objectifs du département			0,70	
Valeur propre de la dimension			1,3	
Pourcentage de variance expliquée			14,1	
	Relations interpersonnelles			
Partage d'une aire de travail				0,77
Pratique du tutorat				0,73
Enseignement à plusieurs degrés				0,54
Valeur propre de la dimension				1,0
Pourcentage de variance expliquée				9,3

Note. Les coefficients de saturation qui n'ont pas atteint le seuil de ,54 ont été omis de la présentation.

Il faut noter qu'aucune des 11 variables n'atteint le seuil de signification ($,54$) sur plus d'une dimension et que chacune des variables est associée à une dimension particulière.

La première dimension (D1) que nous nommerons **la prise en charge des apprentissages** explique 32,2% de la variance. La dimension D2, qui regroupe les variables reliées à **l'enseignement**, explique 14,1% de la variance. La dimension D3 réunit les variables reliées à **l'autonomie professionnelle** et explique 12% de la variance totale. Enfin, la quatrième dimension rejoint **les relations interpersonnelles** et explique 9,3% de la variance totale. La valeur propre de chaque dimension indique autrement l'importance relative des facteurs retenus. En analyse factorielle, on néglige les facteurs associés à une valeur propre inférieure à 1.

Le degré de consistance interne des composantes proposées étant satisfaisant, nous avons accepté ce regroupement et redéfini chaque dimension. On retrouvera dans l'appendice C les items regroupés par dimensions et la définition de ces dernières.

3.2 LES QUESTIONS FERMÉES

3.2.1 Les résultats pour l'ensemble de l'échantillon

Pour la synthèse de l'expérience, l'échantillon devait répondre à 11 questions regroupées dans les quatre dimensions citées précédemment. Le tableau 3.2 présente la moyenne et l'écart type de chacune de ces quatre dimensions.

Tableau 3.2
Moyenne et écart type des quatre dimensions de la synthèse de l'expérience

DIMENSION	MOYENNE	S
D1- La prise en charge des apprentissages et des décisions	3,79	,791
D2- L'enseignement	3,69	,665
D3- L'autonomie professionnelle	3,88	,871
D4- Les relations interpersonnelles	3,93	,778

Note. S: écart type

Selon le tableau 3.2, il se dégage un jugement favorable à l'égard de la synthèse de l'expérience d'enseignement individualisé. Les moyennes des réponses se situent entre 3,69 et 3,93; l'écart entre les deux moyennes extrêmes est de 6%. et varie de 0,1 d'une dimension à l'autre.

La dimension de l'enseignement (D2) est celle qui obtient la moyenne et l'écart type les plus bas. Ces résultats laissent sous-entendre que c'est la dimension que les enseignants jugent le plus sévèrement et que de plus, ils partagent ce jugement, l'écart-type n'étant que de ,665. L'autonomie professionnelle est la dimension dont l'écart-type est le plus élevé: ,871. C'est la dimension où les enseignants ont les avis les plus partagés.

Le peu d'écart entre les moyennes peut s'expliquer par le fait que l'échantillon est restreint puisqu'il n'est composé que de 58 personnes. Il peut aussi laisser entrevoir que les enseignants évaluent cette expérience de façon similaire. Ayant traversé les mêmes stades de préoccupation dans le modèle de Hall et ayant, par le fait même, réalisé les mêmes apprentissages, il est peut-être normal qu'ils en fassent une évaluation semblable.

3.2.2 La comparaison des résultats de la synthèse de l'expérience en fonction du sexe.

Etant donné que la proportion d'enseignantes de sexe féminin (55,2%) était supérieure à la moyenne provinciale (39,3%), nous avons voulu vérifier si ce fait avait un impact sur les réponses au questionnaire. Pour la variable indépendante sexe, nous avons effectué un Test *t* pour vérifier le degré de signification de l'égalité des moyennes. Pour que *p* soit significatif, il doit être inférieur à 0.05. Les résultats du test sont compilés dans le tableau suivant:

Tableau 3.3
Comparaison des réponses selon le sexe au moyen d'un test *t*

DIMENSION	Moyenne				Degré de signification Test <i>t</i>	(dl)
	Femmes		Hommes			
	M	S	M	S		
D1-La prise en charge des apprentissages et des décisions	3,89	(,886)	3,68	(,649)	.323	55
D2-L'enseignement	3,86	(,618)	3,49	(,675)	.033 *	56
D3-L'autonomie professionnelle	3,98	(,804)	3,76	(,959)	.352	53
D4-Les relations interpersonnelles	3,94	(,901)	3,92	(,611)	.947	56

Note. Les résultats moyens varient entre 1 et 5.

* *p* (.05

M = moyenne; S = écart type; dl = degré de liberté = N-1.

On constate que seule la dimension de l'enseignement (D2) fait ressortir une différence significative entre les hommes et les femmes. La moyenne des réponses chez les femmes se situe à 3,86 tandis que celle des hommes est de 3,49 et les écarts types, pour cette dimension, sont relativement bas.

Cette dimension, qui concerne la rédaction des fiches de travail, l'utilisation des mêmes stratégies d'apprentissage et la formation didactique reçue, était celle qui avait obtenu la moyenne la plus basse dans le tableau 3.1.

Dans une tentative d'analyse plus détaillée de ces résultats, nous sommes allés examiner les cotes accordées à chacun de ces trois items. Le tableau 3.4 précise les résultats obtenus.

Tableau 3.4
Résultats détaillés de la dimension enseignement

ITEMS	MOYENNES CHEZ LES HOMMES	MOYENNES CHEZ LES FEMMES
Formation didactique reçue	3,7	3,77
Rédaction des fiches de travail	3,47	4,33
Utilisation des mêmes stratégies d'apprentissage	3,05	4,58

Note. Les résultats moyens varient entre 1 et 5.

Les hommes et les femmes évaluent la formation didactique de façon équivalente. Les deux sexes accordent une moyenne de 3,7 sur 5.

On retrouve une différence notable dans les réponses portant sur la rédaction du matériel pédagogique (fiches de travail), second item de la dimension enseignement. Les femmes considèrent que cet item a été un atout ultérieurement avec une moyenne de 4,33 tandis que les hommes obtiennent une moyenne de 3,47, une différence de 17% entre les hommes et les femmes.

Pourquoi la rédaction du matériel est-elle perçue aussi positivement par les femmes? Sans défendre outre mesure les thèses féministes, il faut tenter une explication du phénomène puisque ce sont les réponses à cette question qui font la différence des résultats globaux.

Le Rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur la situation des femmes cité précédemment accordait aux femmes un rôle d'organisatrice et d'exécutante des idées fondamentales ébauchées par les hommes. Ce rapport fut publié en 1984 et faisait la synthèse de visions antérieures. L'expérience d'enseignement individualisé dont il est question fut vécue à partir de 1975; il est justifié de penser que les conclusions du rapport s'appliquent à l'échantillon de Longueuil I.

Rédiger des fiches de travail fait partie de ce rôle d'organisation et d'exécution. On pourrait y voir une intériorisation et une valorisation du travail réalisé. Travail qui a donné aux femmes une possibilité d'occuper des postes d'adjoint au directeur ou de conseiller pédagogique, mais jamais de directeur. Une seule femme sur 30 (3%) était « incertaine, en désaccord ou absolument en désaccord » avec cet item tandis que huit hommes sur dix-sept (47%) étaient « incertains, en désaccord ou absolument en désaccord » avec cet item.

Les hommes ont jugé la rédaction des fiches de travail avec plus de recul et ils n'ont pas perçu cette tâche comme un atout dans leur carrière ultérieure.

Le troisième élément de cette dimension, l'utilisation de stratégies communes, n'accuse pas une différence aussi marquée: une moyenne de 3,05 pour les hommes et 3,58 pour les femmes, un écart de 10%. Le partage et l'échange sont des caractéristiques qu'on reconnaît aux femmes et que de nombreuses recherches ont analysées.

Colette Dowling, dans le *Complexe de Cendrillon*³⁹, cite les résultats des recherches rapportées, entre autres par Alexandra Symonds, qui observait « que les femmes, même douées préfèrent un travail de collaboratrices... ».

Le partage rassure la femme, la sécurise d'autant plus si c'est précisément ce qui est exigé par l'organisation.

Les différences relevées dans les réponses aux questions laissent entrevoir que les femmes avaient des comportements qui coïncident avec les conclusions des analyses sur le comportement des femmes au travail.

3.2.3 La comparaison des résultats de la synthèse par rapport à la scolarité

Pour vérifier s'il y avait une différence significative des perceptions en fonction du niveau de scolarité, nous avons d'abord fait une analyse de variance à un critère de classification, cette technique statistique qui permet de déterminer au moyen d'un rapport F si les différences observées entre deux ou plusieurs groupes sont significatives ou attribuables au hasard. Ce processus permet d'abord de décomposer la variance de tous les sujets en variance intergroupe (différence de moyennes entre les groupes) afin de déterminer où se situent les variances observées. Par la suite, avec le test des étendues multiples de Duncan, on procédera à l'analyse intragroupe (différence de moyenne à l'intérieur de chacun des groupes). Le tableau 3.5 indique l'analyse de variance intergroupe ainsi que l'analyse de variance intragroupe (test de Duncan) pour chacune des quatre dimensions de la synthèse de l'expérience. Il est à noter que l'astérisque dans la matrice indiquera une différence significative entre les moyennes à l'intérieur de chacun des groupes.

39 DOWLING Colette. 1981. *Le complexe de Cendrillon*, Paris, éd. Grasset et Fasquelle pour l'édition française de 1982, page 46.

Tableau 3.5

Analyse univariée pour les dimensions de la synthèse en fonction de la scolarité

DIMENSION	Niveau de scolarité			Analyse univariée
	Scol 1	Scol 2	Scol 3	F (2;52)
D1-La prise en charge des apprentissages et décisions	3,97	3,93	3,51	P 0.14
D2-L'enseignement	3,92	3,68	3,56	0.31
D3-L'autonomie professionnelle	4,23	4,00	3,54	0.06
D4-Les relations interpersonnelles	3,71(a)	4,28(b)	3,67(a)	0.01*

Note. Dans les rangées, a(b, test des étendues multiples de Duncan $p < .05$

Scol 1 = 14-15-16 ans de scolarité

Scol 2 = 17 ans de scolarité

Scol 3 = 18-19 ans de scolarité

F: 2 = nombre de groupes pour le calcul de la variance à partir des différences de moyennes entre les groupes.

F: 52 = nombre de sujets pour le calcul de la variance à l'intérieur du groupe observé.

L'observation du tableau 3.4 indique, pour les dimensions D1, D2 et D3, une variance intergroupe supérieure à .05. L'analyse univariée ne relève donc aucune différence significative pour ces trois dimensions.

Pour la dimension D4, la variance intergroupe indique une probabilité de 0.01 que l'hypothèse nulle peut être rejetée.

L'astérisque indique que, pour l'analyse intragroupe, il existe une différence significative pour cette dimension. Sur le tableau, elle est exprimée par les lettres a et b entre parenthèses. La lettre b, i.e. la catégorie Scol 2 dans le tableau, exprime une différence significative par rapport aux catégories Scol 1 et Scol 3(a) qui n'expriment pas entre elles de différence significative.

La dimension des relations interpersonnelles concerne les relations entre collègues (partage d'une aire de travail) et avec les élèves (pratique du tutorat). Les analyses indiquent que la moyenne des réponses de la seconde catégorie (17 ans de scolarité) est de 4,2. Cette moyenne se distingue de façon significative de celle des plus et des moins scolarisés (3,6 et 3,7). C'est une différence importante par rapport à la moyenne générale des réponses qui variait entre 3,6 et 3,9. Cette dimension décrit les habiletés relationnelles des individus, les habiletés développées par le contact quotidien entre collègues ou avec les élèves. D'après les réponses, il semble que les plus scolarisés, orientés vers les habiletés plus intellectuelles, n'aient pas retiré d'avantages de l'exercice axé sur la communication interpersonnelle. La moyenne des réponses des moins scolarisés est plus surprenante puisqu'ils sont ceux qui, dans l'enseignement, ont toujours développé des habiletés pour les relations interpersonnelles. Le partage d'une aire de travail, qui obligeait chacun à travailler devant les collègues dans l'aire et à être, par le fait même, l'objet de leurs critiques ou de leurs commentaires aurait-il mis en jeu l'estime de soi des moins scolarisés et pourrait-il alors expliquer leur évaluation de cette dimension? Ce sont des interrogations que suscitent les résultats obtenus pour l'analyse de la synthèse de l'expérience en fonction de la scolarité des enseignants.

3.2.4 La comparaison des résultats de la synthèse de l'expérience par rapport à la matière enseignée.

Les matières enseignées ont été regroupées en sept catégories. Le seconde catégorie, soit le regroupement des enseignants d'art, de musique et d'éducation physique, comprenait six personnes dont seulement deux ont répondu au questionnaire. Comme il a été précisé antérieurement, ces enseignants rencontraient leurs élèves dans des ateliers et n'ont donc pas

vécu l'expérience de la même façon que les enseignants qui partageaient une aire de travail de 120 élèves. De plus, ils n'ont pas rédigé et utilisé de fiches de travail. Dans ces trois matières, les objectifs n'étaient pas surtout cognitifs, mais plutôt psychomoteurs, affectifs ou visant la motivation.

En conséquence, nous avons pris la décision de ne pas tenir compte de la catégorie art, musique et éducation physique pour cette partie de l'analyse et avons opté pour son élimination dans la compilation des résultats qui concernent la matière enseignée.

Pour vérifier si cette dernière avait influencé la façon de répondre aux questions, comme pour la scolarité, nous avons réalisé une analyse de variance avec un critère de classification suivie d'un test des étendues multiples de Duncan.

Le tableau 3.6 présente l'analyse de variance intergroupe et intragroupe des quatre dimensions de la synthèse de l'expérience par rapport à la matière enseignée.

Tableau 3.6

Analyse univariée pour les dimensions de la synthèse en fonction de la matière enseignée

DIMENSION	Matière enseignée						Analyse univariée
	1	2	3	4	5	6	F(5;49)
	5						
D1-La prise en charge des apprentissages et décisions	3,75 (ab)	3,86 (ab)	3,72 (ab)	3,90 (ab)	4,38 (b)	3,00 (a)	^p .1079
D2-L'enseignement	3,41 (a)	3,77 (ab)	3,53 (ab)	3,83 (ab)	4,16 (b)	4,06 (ab)	.1195
D3-L'autonomie professionnelle	4,09 (ab)	3,90 (ab)	3,31 (a)	4,05 (ab)	4,41 (b)	3,50 (ab)	.1169
D4-Les relations interpersonnelles	4,02	4,06	3,84	3,80	3,88	3,66	.9190

Note. Dans les rangées, a(b, test des étendues multiples de Duncan $p(.05$

1 = Anglais 2 = Français 3 = Mathématiques 4 = Religion et morale 5 = Sciences pures

6 = Sciences humaines

p: 5= nombre de groupes pour le calcul de la variance à partir des différences de moyennes entre les groupes.

F: 49= nombre de sujets pour le calcul de la variance à l'intérieur du groupe observé.

Dans le tableau ci-dessus, on remarque qu'en aucun cas p est inférieur à 0.05 et que, par le fait même, l'hypothèse nulle se trouve confirmée. Par contre, le test des étendues multiples de Duncan relève quand même des différences significatives entre certaines matières et ce, pour trois dimensions. Les différences sont indiquées au moyen des lettres a et b placées entre parenthèses dans le tableau ci-dessus. La rigueur statistique aurait exigé que l'on ne précise pas ces différences significatives puisque $p < 0.05$, mais compte tenu que le

test des étendues multiples de Duncan les avait relevées et que la différence des moyennes était souvent supérieure de 1 point sur 5, nous avons décidé de les noter dans le tableau.

La moyenne des réponses nous indique que le département de sciences pures évalue plus positivement que les autres départements les trois premières dimensions. Pour la prise en charge des apprentissages et des décisions (D1), ce département exprime une différence marquée par rapport au département de sciences humaines. Pour la dimension de l'enseignement, c'est par rapport au département d'anglais que ce dernier exprime une différence significative et finalement, pour l'autonomie professionnelle, la moyenne accordée par les sciences pures se distingue, de façon significative, du département de mathématique.

L'exercice de sa profession pendant 15 ans dans cette école permet à la chercheuse d'affirmer que le département de sciences pures est celui qui avait su le mieux organiser son temps pour profiter au maximum des ressources de l'enseignement individualisé. Au début des années 70, plusieurs enseignants de ce département avaient suivi la formation didactique dispensée par Monsieur Legendre dont le projet initial s'adressait surtout aux enseignants de sciences pures. La formation dispensée par le *Projet Oméga* répondait prioritairement aux besoins des enseignants de physique, de chimie et de biologie. C'est uniquement à cause de la popularité des cours de didactique de Monsieur Legendre à la Régionale de Chambly qu'on pensa adapter ces derniers au contenu des cours de français et de sciences humaines.⁴⁰ De plus, les enseignants de sciences pures avaient déjà l'habitude de répartir leur tâche d'enseignement puisque la physique, la chimie, la biologie et l'écologie appartiennent depuis toujours au même champ d'enseignement et que les enseignants de ces matières avaient par le fait même reçu une formation compatible avec ces champs d'enseignement.

L'instauration de l'enseignement individualisé avec une structure professionnelle divisionnalisée a permis à ce département de raffiner son organisation vers une plus grande efficacité. C'est d'ailleurs le dernier département qui a abandonné l'enseignement

⁴⁰Projet Oméga, op.cit. p.13.

individualisé à Longueuil I. On peut alors comprendre que ce département ait évalué les trois premières dimensions de façon aussi positive.

3.2.5 Comparaison des résultats de la synthèse de l'expérience par rapport à la carrière ultérieure des enseignants.

Le quatrième aspect analysé par rapport à la synthèse de l'expérience consistait à vérifier si les résultats obtenus étaient influencés par la carrière ultérieure des enseignants compte tenu que l'analyse des caractéristiques de l'échantillon avait relevé que 24,4% de ce dernier avait poursuivi sa carrière ailleurs que dans l'enseignement. Ce pourcentage dépassait de beaucoup la moyenne provinciale qui était de 10,9%. Etant donné que cette variable indépendante ne comprenait que deux échelons, nous avons vérifié la probabilité d'égalité de variance des populations au moyen du Test *t*. Le tableau 3.7 indique les résultats de ce test.

Tableau 3.7

Comparaison des réponses selon la carrière ultérieure au moyen d'un test *t*

DIMENSION	Moyenne				Degré de signification Test <i>t</i>	(dl)
	Autre carrière		Enseignement			
	M	S	M	S		
D1-La prise en charge des apprentissages et des décisions	3,85	(,840)	3,76	(,771)	.703	55
D2-L'enseignement	3,89	(,544)	3,57	(,706)	.364	56
D3-L'autonomie professionnelle	4,04	(,893)	3,77	(,863)	.928	53
D4-Les relations interpersonnelles	4,10	(,712)	3,84	(,807)	.590	56

Note. Les résultats moyens varient entre 1 et 5.

* $p < .05$

M = moyenne; S = écart type; dl = degré de liberté = N-1.

Quand on observe les moyennes accordées pour chaque dimension par chacun des deux groupes i.e. par les enseignants et ceux qui ont fait une carrière dans un domaine autre que l'enseignement, on remarque que dans les réponses aux questions, la seconde catégorie évalue plus positivement l'impact du projet sur leur carrière. Leurs moyennes sont toujours supérieures à celles des enseignants qui ont poursuivi leur carrière dans l'enseignement. C'est sûrement un réflexe normal que de défendre ses choix de carrière. Ces différences ne sont toutefois pas très marquées puisqu'en aucun cas, p est inférieur à 0.05 ce qui permettrait, le cas échéant, de rejeter l'hypothèse nulle.

Ce tableau indique qu'il n'existe aucune différence significative pour aucune des quatre dimensions quand on se demande si la carrière ultérieure des enseignants a influencé les réponses au questionnaire.

3.3 RANG ACCORDÉ À CHAQUE ITEM

3.3.1 Méthodologie utilisée

Pour le troisième aspect de la première section de ce chapitre, il était demandé aux répondants de classer les cinq items de la synthèse de l'expérience par ordre d'importance compte tenu de la vie professionnelle ultérieure. Au moment de la conception du questionnaire, nous n'avions pas prévu de regrouper les items en dimensions, c'est pourquoi le rang accordé concerne les items plutôt que les dimensions.

La chercheuse disposait du calcul des fréquences qui lui fournissait, pour chaque question, le nombre de personnes ayant choisi un des items en 1er, 2e...ou 5e choix. Pour savoir quelle était la question la plus importante pour les enseignants et être en mesure d'évaluer les résultats, nous avons accordé:

- 5 points pour le premier choix;
- 4 points pour le second choix;
- 3 points pour le troisième choix;
- 2 points pour le quatrième choix;
- 1 point pour le cinquième choix.

Nous avons additionné les résultats par item et ensuite par dimension pour déterminer à la fois l'item qui obtient le premier choix et vérifier si les dimensions priorisées concordent avec les résultats aux questions de la synthèse de l'expérience.

3.3.2 Résultats et analyse

Le tableau 3.8 présente le nombre de points accumulés pour chacune des questions de la synthèse de l'expérience.

Tableau 3.8

DIMENSION	1er choix	2e choix	3e choix	4e choix	5e choix	TOTAL
<u>Dimension de la prise en charge des apprent. et décisions</u>						
. Respect du rythme d'app.	35 +	28 +	18 +	6 +	4 =	91 points
. Dév. de l'autonomie	30 +	24 +	27 +	10 +	5 =	96 points
. Priorité accordée aux décisions du département	5 +	4 +	9 +	10 +	2 =	30 points
MOYENNE						72 POINTS
<u>Dimension de l'enseignement</u>						
. Rédaction des fiches de travail	40 +	24 +	15 +	12 +	6 =	97 points
. Utilisation des strat.d'app.	20 +	16 +	12 +	6 +	6 =	60 points
. Formation didactique reçue	50 +	16 +	9 +	6 +	4 =	85 points
MOYENNE						80,6 POINTS
<u>Dimension de l'autonomie prof.</u>						
. Répartition des tâches d'ens.	0 +	20 +	6 +	14 +	5 =	45 points
. Evaluation des obj. de dépt.	25 +	16 +	9 +	6 +	4 =	86 points
MOYENNE						65,5 POINTS
<u>Dimension des relations interpersonnelles</u>						
. Partage d'une aire de travail	10+	16+	18+	4+	3+	51 points
. Pratique du tutorat	35+	24+	24+	12+	7+	102 points
. Enseignement à plusieurs degrés au secondaire	40+	40+	15+	10+	6+	119 points
TOTAL						90,2 POINTS

Les dimensions qui obtiennent les moyennes les plus élevées sont celles des relations interpersonnelles et de l'enseignement. Quand les enseignants se rappellent le vécu de 1976-1977, ils arrivent à la conclusion que les éléments distinctifs de cette expérience rejoignent la structure départementale et les différents pouvoirs qui y sont rattachés, alors que s'ils évaluent à long terme cette expérience, ils se limitent à leur vécu.

Les items de la dimension de l'autonomie professionnelle et de la prise en charge des apprentissages et des décisions ne font plus partie du vécu actuel. La répartition des tâches entre collègues par exemple était un exercice exigeant qui demandait à chacun de tenir compte des besoins des autres et qui favorisait finalement les jeunes enseignants. L'échantillon qui avait en 1975 en moyenne dix ans d'expérience en a aujourd'hui presque 30. La notion bureaucratique d'ancienneté favorise les enseignants d'expérience et n'incite plus ces derniers à tenir compte de la jeune génération au moment de la répartition des tâches.

Les regroupements par départements n'existant plus, on n'accorde pas la même priorité aux tâches directement reliées à la structure départementale comme « évaluer les objectifs de département » ou « accorder la priorité aux décisions départementales ». Il semble qu'au moment où ils les ont vécues, elles étaient prioritaires; (c'est ce que nous indiquent la compilation des résultats), mais elles n'ont pas influencé la vie professionnelle ultérieure des enseignants à long terme. Serait-ce que ces items n'ont contribué à aucun apprentissage ré-utilisable ultérieurement?

3.4 ANALYSE DE CONTENU DE LA SYNTHÈSE DE L'EXPÉRIENCE

3.4.1 L'échantillon

Le questionnaire contenait deux questions ouvertes. La première portait sur la synthèse de l'expérience. Il était demandé « d'indiquer tout autre aspect de l'expérience d'enseignement individualisé de Longueuil I qu'il était opportun de noter ». La seconde concernait l'impact de l'expérience et sera abordée dans le prochain chapitre.

Sur le total des 58 questionnaires utilisés pour l'analyse, 37 personnes ont répondu à l'une des deux questions ouvertes, soit 63,7% de l'échantillon des répondants. Des 37 personnes, 35 ont exprimé un point de vue sur la synthèse de l'expérience. Nous avons voulu vérifier à quelle catégorie d'enseignants appartenaient les 35 personnes qui ont répondu à la question ouverte. Le tableau 3.9 précise le portrait de ces enseignants.

Tableau 3.9

Portrait des enseignants qui ont répondu à la question ouverte

	Catégories		Pourcentage
SEXE	Hommes (21 sur 35)		60%
	Femmes (14 sur 35)		40%
SCOLARITÉ	Scol 1 (14-15-16 ans) 8 sur 35		22,8%
	Scol 2 (17 ans) 11 sur 35		31,4%
	Scol 3 (18-19 ans) 16 sur 35		45,7%
MATIÈRES	Religion (8 sur 10)		80%
	Français (9 sur 12)		75%
	Anglais (8 sur 12)		66,6%
	Sciences humaines (3 sur 5)		60%
	Musique, Art ,Edu. (1 sur 2)		50%
	Mathématiques (4 sur 11)		36%
	Sciences pures (2 sur 6)		33%
PROFESSION ULTÉRIEURE	Enseignement (21 sur 35)		60%
	Autre (directeur, conseiller péd. ect.) (14 sur 35)		40%

On pourrait conclure que l'analyse de contenu est celle des répondants issus principalement des départements de religion et morale, de français et d'anglais; que 60% des répondants sont des hommes, que 45,7% appartiennent à la catégorie des plus scolarisés et que finalement 60% des 35 répondants ont poursuivi leur carrière dans l'enseignement.

Il n'y a que deux personnes qui ont répondu à la question posée qui demandait de relever les aspects de l'expérience qui n'étaient pas mentionnés dans le questionnaire. Cette

question fut plutôt l'occasion, pour les répondants, d'exprimer leur point de vue sur la synthèse qu'ils faisaient de l'expérience d'enseignement individualisé.

3.4.2 Méthodologie utilisée

Pour analyser le contenu des réponses, nous avons choisi les unités thématiques « qui renvoient à des noyaux de sens dont la présence ou la fréquence permettront de faire des inférences. ⁴¹» Cette unité d'analyse, selon Barbin, est utile pour les réponses ouvertes d'un questionnaire.

Huberman et Miles précisent que

(...(les codes de patterns se rangent généralement dans quatre rubriques récapitulatives, souvent reliées entre elles: thèmes, causes/explications, relations interpersonnelles et éléments conceptuels plus théoriques, mais suggèrent aussi de créer ses propres catégories. ⁴² »

⁴¹ BARBIN L. *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1989, page 137 dans Gauthier page 345.

⁴²HUBERMAN M.A. et MILES M.B. *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, éd. De Boeck, Wesmaël, 1991, page 119.

3.4.3 Analyse des résultats

A partir des propositions de Miles et Huberman, on pourrait répartir les commentaires des enseignants sur la synthèse de l'expérience en quatre catégories d'analyse: les commentaires émotifs (positifs et négatifs), les éléments conceptuels plus théoriques (sur le modèle ou certains de ses aspects), l'analyse des causes de l'échec de l'expérience et les réponses reliées directement à la question posée.

Le tableau 3.10 illustre l'analyse du contenu des réponses. Il comprend les catégories, les sous-catégories et les réponses citées. Le chiffre entre parenthèse indique le nombre d'énoncés.

Tableau 3.10

Analyse de contenu de la synthèse de l'expérience

1. Commentaires émotifs (15)

1.1 positifs (10)

- 1.1.1 Qualification de l'expérience: originale (1)
 - positive pour les enseignants (1)
 - stimulus intellectuel (2)
- 1.1.2 Nostalgie par rapport à l'abandon de l'expérience:
 - désir de poursuivre l'expérience (1)
 - nostalgie des pratiques novatrices² (2)
 - difficulté de retrouver la même chose ailleurs (3)

1.2 négatifs (5)

- 1.2.1 Amertume: beaucoup de travail, peu de résultats (2)
- 1.2.2. Insatisfactions:
 - Impression de facilité (2)
 - Trop de solitude (1)

2. Eléments conceptuels plus théoriques (25)

2.1 sur le modèle global (7)

- 2.1.1 Enoncés des enseignants: L'enseignement est un art (1)
 - L'enseignement est une question de passion (1)
 - Modèle industriel appliqué à l'enseignement (1)
 - Modèles systémiques inapplicables (1)
 - Champ d'application du modèle trop restreint (1)
 - Pas de modèle s'appliquant à toutes les situations (2)

2.2 Sur différents aspects du modèle (17)

- 2.2.1 Clientèle
 - Pas d'étude de clientèle (3)
 - Modèle inadapté au manque de méthodes de travail (1)
 - Modèle pour intellectuels, forts, solitaires, et adultes (4)
- 2.2.2 Individualisation:
 - Aide à la discipline (1)
 - Pas de synthèse des apprentissages (2)
 - Manque d'interaction pédagogique (4)

2.2.3 Structure départementale: Non respect de la liberté académique (2)

2.3 Proposition (1)

2.3.1 Modèle : différent pour chaque école en donnant la possibilité à l'élève de choisir l'école en fonction du modèle (1)

3. Analyse des causes de l'abandon de l'expérience (10)

3.1 Les élèves (4)

3.1.1 immaturité des élèves (2)

3.1.2 clientèle non motivée (1)

3.1.3 difficultés en lecture (1)

3.2 Les enseignants (1)

3.2.1 Manque de connaissances et d'envergure des profs de maths (1)

3.3 L'organisation (5)

3.3.1 Groupes trop nombreux (3)

3.3.2 Manque de personnel technique (1)

3.3.3 Conditions de réalisation non remplies (outils, environnement physique

(1)

4. Réponses à la question posée (4)

4.1 Par rapport à l'enseignement (3)

4.1.1 Team-teaching (2)

4.1.2 Atelier de poésie (1)

4.2 Par rapport à l'institution (1)

4.2.1 Sentiment d'appartenance (1)

On remarque que ce sont les énoncés concernant les éléments conceptuels plus théoriques qui sont les plus nombreux (25). Dans ces derniers, on sent la préoccupation par rapport au modèle et il ressort que le modèle rationnel de Hall n'est pas étranger à la perception qu'ont les enseignants de cette expérience. Affirmer que « l'enseignement est un art ou une question de passion » laisse sous-entendre que l'application d'un modèle rationnel ne répond pas au besoin de créativité des enseignants. Quand on relie le modèle utilisé à Longueuil I au modèle industriel, on laisse soupçonner qu'à Longueuil I, comme pour Taylor, « les dirigeants ont assumé toute la réflexion concernant la planification et la conception du travail ne laissant au travailleur (ici l'enseignant) que l'exécution de la tâche. Dans ce modèle, les éléments humains de la machine sont obéissants et se comportent comme il avait été prévu.

Les références à l'impossibilité d'appliquer le modèle systémique, au champ trop restreint du modèle de même qu'au manque d'analyse de la clientèle résultent d'une comparaison entre l'information qu'avaient reçue les enseignants au moment de la publication de *Séduction* (stade 3 de préoccupation du modèle de Hall) et la réalité vécue à Longueuil I. *Séduction*, peut-on le répéter, proposait un modèle systémique et l'application du modèle à toutes les écoles de la régionale. Le modèle systémique incluait une analyse des clientèles et la nécessité de proposer des activités d'enseignement adaptées aux différents styles d'apprentissage⁴³ des élèves. Ce qui ne fut pas fait puisqu'on adopta plutôt le modèle d'implantation de G.E. Hall axé sur les enseignants et non sur les élèves. Il n'est pas surprenant que huit énoncés pointent le problème de la clientèle.

Les énoncés conceptuels plus rationnels portant sur l'individualisation de l'enseignement soulèvent trois problèmes différents: la synthèse des apprentissages,

43 Le terme « style d'apprentissage » n'a plus la même acception qu'en 1974. BONHAM L.A. (1988) note dans *Le dictionnaire actuel de l'éducation* de Rénaud Legendre que les théories par rapport au terme « style d'apprentissage » sont nombreuses et diverses, qu'il n'existe aucune théorie dominante. Aucune théorie intégrante n'ayant été développée, en conséquence aucune définition globale n'existe pour le style d'apprentissage.

l'absence d'interaction pédagogique et l'aspect trop « communautaire » de la structure départementale.

L'aptitude du sujet à élaborer des synthèses, affirme-t-on en pédagogie⁴⁴, est hautement tributaire de son autonomie, de son développement intellectuel et de la qualité du milieu où il évolue. Cette remarque relevée par deux répondants laisse-t-elle sous-entendre un questionnement à l'égard de la façon de développer l'autonomie des élèves? Rien de particulier n'avait été prévu à ce propos sinon qu'un enseignant qui avait franchi les différents stades de préoccupation du modèle de Hall pourrait transmettre aux élèves le fruit de ses apprentissages et rendre ce dernier plus autonome.

Le second problème relevé par les enseignants par rapport à l'individualisation de l'enseignement fut l'absence d'interaction pédagogique, cette série de messages verbaux et non verbaux échangés en classe entre le maître et ses élèves (Mirzah, 1985). Sur les quatre commentaires émis sur ce sujet, trois proviennent des enseignants du département de sciences religieuses. Traditionnellement, la pédagogie interactive a toujours fait partie des méthodes d'enseignement des enseignants de morale et de religion. Exprimer ses valeurs et ses croyances, en discuter, les défendre sont des objectifs primordiaux en sciences religieuses. Le cheminement des élèves dans ces matières s'appuie sur l'interaction pédagogique. C'est d'ailleurs le processus d'apprentissage proposé par les programmes officiels du MEQ.

44 Dictionnaire de Rénald Legendre, page 1212.

Dans le guide pédagogique d'enseignement moral du premier cycle du secondaire, il est dit:⁴⁵

Le processus d'apprentissage en classe d'enseignement moral se réalise généralement dans un contexte où l'élève est en interaction avec ses camarades et son enseignant(e). Cette interaction le met en contact avec la diversité des modes culturels(...).

On peut comprendre que l'enseignement individualisé ne soit pas approprié aux objectifs que poursuivent les enseignants de ces matières.

Ces simples commentaires soulèvent le problème de l'homogénéité des méthodes dans le cheminement des élèves. On pourrait rétorquer que les sciences religieuses ne devraient pas être enseignées à l'école, mais dans la réalité québécoise actuelle, elles le sont.

Pour apporter une solution à ce type d'interrogation, un enseignant émet l'idée qu'il n'existe pas de modèle applicable à toutes les situations et propose l'implantation d'écoles plus petites, de modèles différents où l'élève pourrait choisir l'école en fonction du modèle. C'est un point de vue qui résulte d'une réflexion sur la synthèse de l'expérience d'enseignement individualisé.

La structure départementale, décrite précédemment comme une bureaucratie professionnelle divisionnalisée, favorisait une vie départementale intense où tout était décidé en commun, que ce soit les objectifs du département, l'acceptation ou le refus du matériel rédigé par les collègues ou la répartition des tâches du département. La vie quotidienne dans cette structure suscita deux remarques sur l'aspect trop « communautaire » de la vie départementale. On laisse entendre qu'il aurait fallu « distinguer la nécessité de concertation de la liberté académique » (2 énoncés).

Les commentaires d'ordre émotif comprenaient quinze énoncés dont dix positifs et cinq négatifs. Quatre énoncés qualifient l'expérience d'originale, positive et stimulante

⁴⁵ MEQ, *Guide pédagogique de l'enseignement moral du 1er cycle*, Direction générale des programmes, Direction de la formation générale, 1991, page 23.

intellectuellement. On exprime aussi sa nostalgie à l'égard de l'abandon de l'expérience (six énoncés).

Les énoncés positifs pourraient avoir été influencés par le caractère nettement positif de la formulation des questions. C'est un reproche qui a été d'ailleurs noté par deux enseignants. L'orientation positive des questions était le résultat du choix personnel de la chercheuse.

Les cinq énoncés émotifs négatifs expriment d'une part la déception à l'égard du temps consacré à cette innovation par rapport aux résultats obtenus (deux énoncés) et d'autre part, des insatisfactions à l'égard de l'impression de facilité qui se dégageait de l'atmosphère générale (deux énoncés). Un énoncé soulève le problème de la solitude que pouvaient vivre les élèves dans ce système.

Les énoncés émotifs, qu'ils soient positifs ou négatifs sont « des coups de coeur » qu'on peut comprendre, mais qui sont reliés à la personnalité émotive des individus. Pour en déterminer la fiabilité et la validité, il aurait fallu une grille comparative, ce que la chercheuse n'a pas fait. Il faut prendre les énoncés émotifs comme tels, mais leur interprétation est, dans le cadre de cette analyse, plus problématique.

La troisième catégorie d'analyse s'intitulait « Analyse des causes de l'abandon de l'enseignement individualisé ». Cette innovation fut abandonnée de façon graduelle puisque c'est le département qui décidait de poursuivre ou non la mise en application de l'enseignement individualisé et le respect du rythme d'apprentissage. La structure départementale quant à elle fut abandonnée en 1978-1979 au profit d'une structure par degrés, suite à une décision de la direction de l'institution. À partir de 1982, le respect du rythme d'apprentissage avait complètement été abandonné. Par contre, le tutorat fut maintenu encore quelques années. C'est en 1986 que le nouveau directeur proposa à la commission scolaire un projet d'érection de murs dans l'établissement lesquels furent complétés en 1990. À ce moment-là, l'expérience d'enseignement individualisé sous toutes ses formes faisait dorénavant partie du passé.

Dans les réponses données, les enseignants ont attribué l'abandon de l'expérience d'une part aux élèves et aux enseignants et d'autre part, à l'organisation. On reproche aux élèves leur immaturité, leur manque de motivation et leurs difficultés en lecture. Selon Réнал Legendre, ces éléments font partie des aspects dont il faut tenir compte au moment de l'implantation d'un système d'enseignement individualisé. Dans son *Dictionnaire de l'éducation*,⁴⁶ Monsieur Legendre précise à propos de l'individualisation de l'enseignement:

Au nombre des caractéristiques significatives de la réussite des apprentissages d'un sujet se trouvent: sa formation et son information préalables, son moi scolaire, son style d'apprentissage, son style cognitif, sa compréhension de lecture, ses habiletés, sa motivation, son rythme, ses besoins, ses obstacles, etc. L'individualisation de l'enseignement présuppose le diagnostic et la connaissance des besoins de l'apprenant.

La phase diagnostique n'a jamais eu lieu comme il a été précisé précédemment. Les reproches faits aux collègues par les répondants sont peu nombreux (1 seul énoncé) non qu'ils n'aient pas eu leur part de responsabilité, mais on peut facilement comprendre qu'un enseignant cherche ailleurs qu'au sein de son groupe les causes d'un abandon ou d'un échec.

Dans quatre cas sur cinq, les reproches énoncés à l'égard de l'organisation sont factuels (groupes trop nombreux et manque de personnel technique), les critiques plus théoriques ayant été regroupées dans la catégorie « Éléments conceptuels plus théoriques ».

La quatrième catégorie précise les réponses réelles à la question posée. Elle contient les éléments qui avaient été ignorés dans le questionnaire. Les réponses dans cette catégorie se présentent sous la forme d'une énumération d'éléments. On pourrait les répartir en deux sous-catégories: l'enseignement (team-teaching, atelier de poésie) et le rapport à l'institution (le sentiment d'appartenance).

Le sentiment d'appartenance à l'institution qui n'a été relevé que par un répondant est en effet un aspect important pour des enseignants qui ont vécu cette expérience intensément. On

⁴⁶ LEGENDRE Réнал. *Dictionnaire de l'éducation*, page 712.

retrouve dans le commentaires émotifs sur l'expérience une façon différente d'exprimer son appartenance quand on exprime sa nostalgie à l'égard du projet. Mais la chercheuse reconnaît qu'elle aurait dû inclure ce concept dans le questionnaire.

Au terme de l'analyse de contenu de la synthèse de l'expérience, il ressort que les enseignants, 15 ans après, ont une perception intuitive très précise du modèle utilisé. Ils ont su faire ressortir les points faibles de la structure organisationnelle et l'insuffisance d'un modèle d'implantation rationnel prévu pour les enseignants et non pour les élèves.

Les éléments conceptuels sont plus nombreux que les commentaires émotifs, ce qui doit être normal quand on repense à une expérience vécue il y a maintenant presque vingt ans.

Les énoncés classés démontrent aussi que les enseignants connaissent bien les principes de l'enseignement individualisé. Les stades de préoccupation 1 et 2 du modèle de Hall avaient réellement été franchis.

3.5 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA SYNTHÈSE DE L'EXPÉRIENCE

Les résultats de la synthèse de l'expérience au moment où elle a été vécue font ressortir l'importance de la structure départementale mise sur pied pour créer le savoir, i.e. pour élaborer le matériel pédagogique nécessaire à l'enseignement individualisé. D'après les résultats du questionnaire, cette structure organisationnelle a eu une influence plus particulièrement sur les femmes, les moins scolarisés et sur ceux qui ont exercé, dans le domaine de l'éducation, une profession autre que l'enseignement. On a noté toutefois que la structure départementale n'avait pas la même importance pour les enseignants quand ils ont dû préciser les éléments de l'expérience qui les ont marqués à long terme.

L'analyse de contenu présente, pour sa part, principalement le point de vue des hommes, des plus scolarisés et de ceux qui ont poursuivi leur carrière dans l'enseignement.

En regroupant les résultats de la synthèse et de l'analyse de contenu, on obtient un portrait assez complet de la façon dont l'échantillon évalue cette expérience. La première partie du niveau 6 de préoccupation du modèle de Hall se trouve franchie.

Hoy et Miskel (1991) ont précisé que l'ensemble des écoles primaires et secondaires favorisaient une orientation semi-professionnelle axée sur la communication plutôt que sur la création du savoir. La structure départementale de Longueuil I était une orientation plus professionnelle qui favorisait l'autonomie des décisions dans les départements et où les collègues devenaient la référence du groupe; c'était une structure que peu d'enseignants avaient connue au cours de leur carrière. Pour bien comprendre l'impact de cette structure, il faut tenir compte qu'au secondaire, les enseignants sont regroupés par cellules de dix, quinze ou vingt personnes. Dans un regroupement par matière, les enseignants discutent de problèmes propres à la discipline qu'ils enseignent. Ils analysent entre eux l'efficacité d'une stratégie d'apprentissage ou se préoccupent du cheminement pédagogique des élèves. Regroupés par degrés, les enseignants discutent du comportement des élèves qu'ils partagent, de mesures disciplinaires et rarement du comportement pédagogique des élèves. Les organisations habituellement plus bureaucratiques dans les écoles secondaires soutiennent que le regroupement des enseignants par degrés favorise une meilleure synthèse du cheminement des élèves. En fait, c'est un regroupement qui répond davantage à une approche bureaucratique orientée vers la hiérarchie et la discipline. On peut comprendre que les enseignants qui ont connu une structure plus professionnelle et qui accordent plus d'importance à la pédagogie qu'à la discipline aient exprimé leur nostalgie à l'égard de l'abandon de cette structure. Mais en même temps, on peut aussi s'expliquer le premier choix accordé à la dimension des relations interpersonnelles dans l'ordre des priorités illustrées dans le tableau 3.7.

Les femmes qui constituaient 55% de l'échantillon ont particulièrement profité de cette structure si l'on tient compte des résultats du questionnaire. La structure départementale leur a permis d'exprimer leur point de vue et d'accéder à plus d'indépendance, ce qui a été pour elles un atout et même une découverte. Contrairement à ce que peut-être l'organisation avait

prévu, cette structure leur a permis d'exprimer leurs tendances naturelles d'autonomie ou d'y accéder. Nous avons affirmé précédemment qu'au moment de l'ouverture de l'école, très peu de femmes occupaient des postes-clé, quatre ou cinq ans plus tard, la haute direction était toujours masculine, mais beaucoup de femmes avaient choisi une orientation de conseiller pédagogique ou d'adjoint au directeur.

Le niveau plus élevé de scolarisation fut profitable à la structure départementale. Dans les multiples échanges entre enseignants sur le matériel produit, sur les objectifs du département ou sur l'analyse des problèmes rencontrés, les moins scolarisés profitaient de la capacité d'analyse des plus scolarisés. Les moins scolarisés sont d'ailleurs ceux qui ont évalué le plus positivement les différents aspects de la structure départementale. Quelques enseignants ont d'ailleurs avoué dans la question ouverte que cette structure les avait incité à poursuivre leurs études.

Finalement, la carrière ultérieure n'influença pas de façon significative les résultats de la synthèse de l'expérience. La plupart des vingt et un répondants qui exercèrent une profession ultérieure autre que l'enseignement demeurèrent à l'intérieur de la commission scolaire. Ils furent des administrateurs ou des conseillers pédagogiques locaux qui, selon Gouldner (1950), s'identifient avec les buts et objectifs de l'organisation. La vision que traduit la synthèse de l'expérience correspond plutôt à un point de vue d'enseignant qu'à un point de vue d'administrateur.

L'analyse de contenu apporte un complément à la synthèse de l'expérience. Elle est plus rationnelle et aborde le projet sous un angle légèrement différent. Elle traduit surtout l'image que se font les plus scolarisés et les hommes de cette expérience.

On y fait l'analyse du modèle et on s'efforce de relever les aspects de l'enseignement individualisé qui ont fait défaut dans l'expérience. On y sent un reproche à l'égard de la non-préoccupation de l'environnement, du manque d'analyse de la clientèle et à certains aspects de l'individualisation.

Les remarques émises sont dans les faits des aspects dont ne tenait pas compte le modèle de Hall et ne faisaient donc pas partie, pour l'organisation, de l'implantation du modèle.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'IMPACT DE L'EXPÉRIENCE

Ce chapitre comprendra la description et l'analyse des résultats de l'impact de l'expérience d'enseignement individualisé obtenus au moyen du questionnaire envoyé aux enseignants en mars 1996. L'analyse sera toutefois précédée d'une première section contenant la présentation du traitement statistique auquel nous avons soumis les dimensions du questionnaire.

Pour chaque section, les résultats décrits respecteront l'ordre de présentation des différents aspects du questionnaire:

- 4.1 Le traitement statistique
- 4.2 Les questions fermées
- 4.3 Le rang accordé à chaque item
- 4.4 La question sur l'ouverture au changement
- 4.5 L'analyse de contenu
- 4.6 L'interprétation des résultats de l'impact de l'expérience

Les résultats obtenus pour les questions fermées seront analysés d'abord globalement pour l'ensemble de l'échantillon, puis, en fonction du sexe des répondants, de leur scolarité, de la matière qu'ils ont enseignée et de leur carrière ultérieure.

Nous avons choisi d'analyser les résultats obtenus à la suite de la présentation de ces derniers afin d'éviter les répétitions et de permettre au lecteur de mieux se situer sans être obligé de revenir en arrière. Ce choix de procédure nous permettra d'élaborer, à la fin de ce chapitre, une vision plus globale des caractéristiques de l'impact de l'expérience.

4.1 LE TRAITEMENT STATISTIQUE

Pour la partie du questionnaire sur l'impact de l'expérience sur la vie professionnelle ultérieure, nous avons aussi réalisé une analyse en composantes principales avec rotation des axes de références. Nous avons obtenu comme résultat une proposition de cinq composantes principales plutôt que trois qui explique 54,8% de la variance totale. Le tableau 4.1 rapporte les coefficients de saturation significatifs des variables pour chacune des dimensions, après rotation orthogonale (varimax).

Tableau 4.1
Coefficients de saturation significatifs, valeur propre et pourcentage de variance expliquée pour les cinq dimensions orthogonales dégagées dans les réponses des sujets

VARIABLE	Dimension				
	D1	D2	D3	D4	D5
	L'autonomie personnelle				
L'habileté à ens. à d'autres degrés	,74				
Point de vue comme professionnel	,74				
Valeur propre de la dimension	2,7				
Pourcentage de variance expliquée	21,3				
	Le curriculum				
Vision globale des programme		,81			
Adaptation aux programme par obj.		,77			
Valeur propre de la dimension		1,9			
Pourcentage de variance expliquée		15			
	Les relations interpersonnelles				
Responsabilisation des élèves			,78		
Respect des décision du département			,70		
Relations personnalisées avec les élèves			,53		
Valeur propre de la dimension			1,3		
Pourcentage de variance expliquée			10,8		
	La tâche professionnelle de l'enseignant				
Autres approches pédagogiques				,76	
Amélioration des approches péd.				,56	
Modèle d'enseignement				,53	
Critères de répartition des tâches				,52	
Valeur propre de la dimension				1,2	
Pourcentage de variance expliquée				9,9	
	Le questionnement pédagogique				
Questionnement sur le rythme d'app.					,93
Habilité à évaluer les manuels					,41
Valeur propre de la dimension					1,1
Pourcentage de la variance expliquée					8,9

Note. Les coefficients de saturation qui n'ont pas atteint le seuil de ,52 ont été omis de la présentation.

Nous avons hésité quant à la pertinence des regroupements proposés: trois des cinq facteurs ne contenaient que deux variables ce qui ne permettait pas de vérifier le coefficient de cohérence interne de trois composantes sur cinq. De plus, le coefficient de saturation significatif nous semblait faible dans le cas de l'habilité à évaluer les manuels scolaires.

Par contre, l'analyse de fidélité indiquait une baisse appréciable de la variance moyenne (de 5,36 à 2,28) et les 5 composantes principales proposées allaient dans le sens de la façon de répondre des sujets pour mesurer la même chose. Il faut aussi noter que 12 variables sur 13 n'atteint le seuil de signification de ,52 sur plus d'une dimension et que chacune des variables est associée à une dimension particulière.

La première dimension (D1) que nous nommerons **l'autonomie personnelle** explique 21,3% de la variance. La dimension (D2), **le curriculum**, rejoint 15% de la variance. La dimension (D3) qui regroupe les variables concernant **les relations interpersonnelles** explique 10,8% de la variance. La dimension (D4) définit **la tâche professionnelle de l'enseignant** et explique 9,3% de la variance et finalement, **le questionnement pédagogique** (D5) explique 8,9% de la variance. La valeur propre de chaque dimension diminue de plus de la moitié entre la première et la dernière dimension, ce qui indique l'importance relative des facteurs retenus.

Le degré de consistance interne des composantes proposées étant plutôt satisfaisant, nous avons donc décidé d'adopter le regroupement des variables en cinq dimensions. On retrouvera dans l'appendice D les nouvelles dimensions définies et leurs regroupements.

4.2 LES QUESTIONS FERMÉES

4.2.1 Les résultats pour l'ensemble de l'échantillon

Pour décrire l'impact de l'expérience, l'échantillon devait répondre à 13 questions regroupées dans les cinq dimensions citées précédemment. Le tableau 4.2 présente la moyenne et l'écart type de chacune des cinq dimensions.

Tableau 4.2
Moyenne et écart type des résultats de l'ensemble de l'échantillon pour chaque dimension de l'impact de l'expérience

DIMENSION	M	S
D1- L'autonomie personnelle	4,05	,777
D2- Le curriculum	4,14	,686
D3- Les relations interpersonnelles	4,09	,594
D4- La tâche professionnelle de l'enseignant	4,07	,545
D5- Le questionnement pédagogique	3,95	,763

Note. M: moyenne; S: écart type

Ce tableau indique, pour chaque dimension, des moyennes qui varient entre 3,95 et 4,14, une différence de ,19 sur 5 (3,8%) entre la plus haute moyenne et la plus basse. L'écart

type laisse voir que les enseignants évaluent de façon semblable les différentes dimensions puisque ce dernier varie entre 0,5 et 0,7.

A long terme, c'est l'aspect des programmes (dimension du curriculum) qui obtient la moyenne la plus élevée, même si dans la synthèse de l'expérience, l'enseignement était la dimension qui avait obtenu la moyenne la plus basse. Après la dimension du curriculum, on privilégie les relations interpersonnelles et la tâche professionnelle de l'enseignant. Ce sont les deux dimensions où l'écart type est le plus bas (0,545 et 0,594). Faut-il rappeler que les relations interpersonnelles concernent les relations entre collègues (respect des décisions prises en département qui caractérisait la vie départementale) et avec les élèves. La tâche professionnelle des enseignants rejoint pour sa part, les différents aspects de la pédagogie et les normes de répartition des tâches (autre aspect caractéristique du projet).

Dans la dimension du questionnement pédagogique (D5), on retrouve la variable « habileté à évaluer les manuels ». C'est celle qui avait, dans le tableau 4.1, un coefficient inférieur au seuil accepté pour les coefficients de corrélation(,41). Cette variable a influencé négativement la moyenne de cette dimension (3,95) qui ne contenait que deux variables. Méthodologiquement, l'habileté à évaluer des manuels suppose une capacité de transfert des connaissances, habileté pour laquelle les enseignants n'avaient reçu aucune formation particulière et qui rejoint plutôt l'orientation plus professionnelle de l'enseignement (une formation propre à la recherche universitaire). C'est probablement ce qui explique que les enseignants aient évalué moins favorablement cette variable.

L'ensemble de l'échantillon a donc porté un jugement positif sur l'impact de l'expérience d'enseignement individualisé vécue à Longueuil I entre 1975 et 1977. Faut-il conclure que ces résultats sont attribuables à l'effet positif qu'exerce le temps sur les souvenirs ou correspond-il véritablement à un jugement favorable sur ce qui a été vécu? C'est une question sur laquelle nous reviendrons après avoir exposé tous les résultats du questionnaire.

4.2.2 Comparaison des résultats de l'impact de l'expérience en fonction du sexe

Pour vérifier si l'impact de l'expérience était influencé par le sexe des répondants, nous avons effectué un test *t* d'égalité des moyennes. Le tableau 4.3 indique les résultats obtenus.

Tableau 4.3

Comparaison des réponses selon le sexe au moyen d'un test *t*

DIMENSION	Moyenne				Degré de signification Test t (dl)
	Femmes		Hommes		
	M	S	M	S	
D1- L'autonomie personnelle	4,20	(,772)	3,86	(,756)	.096 55
D2- Le curriculum	4,20	(,694)	4,06	(,682)	.440 55
D3- Les relations interpersonnelles	4,14	(,684)	4,03	(,467)	.456 54,5
D4- La tâche professionnelle de l'enseignant	4,14	(,496)	3,99	(,598)	.282 55
D5- Le questionnement pédagogique	4,01	(,798)	3,88	(,725)	.520 56

Note. Les résultats moyens varient entre 1 et 5.

M = moyenne; S = écart type; dl =degré de liberté = N-1.

Aucune des cinq dimensions n'obtient un degré de signification supérieur à 0.05. Nous pouvons donc affirmer que les réponses au questionnaire n'ont pas été influencées par le sexe des répondants.

4.2.3 Comparaison des résultats de l'impact par rapport à la scolarité des enseignants

Pour vérifier si les résultats obtenus pour l'impact de l'expérience étaient influencés par la scolarité des enseignants, nous avons, comme pour la synthèse de l'expérience, fait une analyse de variance à un critère de classification suivie d'un test des étendues multiples de Duncan. Le tableau 4.4 fournit les résultats de cette analyse.

Tableau 4.4
Analyse univariée pour les dimensions de l'impact en fonction de la scolarité des enseignants

DIMENSION	Niveau de scolarité			Analyse univariée
	Scol 1	Scol 2	Scol 3	F (2;54)
D1- L'autonomie professionnelle	4,07(ab)	4,35(b)	3,67(a)	^p 0.01*
D2- Le curriculum	4,50(b)	4,19(ab)	3,85(a)	0.02*
D3- Les relations interpersonnelles	4,11	4,22	3,93	0.27
D4- La tâche professionnelle de l'enseignant	4,25	4,08	3,96	0.35
D5- Le questionnement pédagogique	3,76	4,02	4,00	0.60

Note. Dans les rangées, a(b, test des étendues multiples de Duncan $p(.05$

Scol 1 = 14-15-16 ans de scolarité

Scol 2 = 17 ans de scolarité

Scol 3 = 18-19 ans de scolarité

F: 2 = nombre de groupes pour le calcul de la variance à partir des différences de moyennes entre les groupes.

F: 54 = nombre de sujets pour de calcul de la variance à l'intérieur du groupe observé.

L'analyse des variances du tableau 4.4 fait ressortir des différences significatives pour les dimensions D1 et D2. C'est le sens de l'astérisque placé à côté des valeurs de $p(0.05)$. Chaque fois, c'est la catégorie des plus scolarisés qui se distingue de la deuxième (pour D1) ou de la troisième (pour D2) catégories. On indique cette distinction dans le tableau au moyen des lettres a(b). La cote ab du tableau indique que ces moyennes n'expriment pas de différence significative par rapport aux autres moyennes du tableau.

Les moyennes des réponses des plus scolarisés sont 3,67 et 3,85 sur 5; elles sont inférieures aux moyennes générales obtenues pour ces deux dimensions qui sont de 4,05 et de 4,14 (*voir* tableau 4.2). Les plus scolarisés manifestent donc plus de réserve à l'égard de l'impact de l'expérience sur la vie professionnelle ultérieure.

On peut penser que la poursuite de leurs études et la liberté qui en découle avaient permis aux plus scolarisés d'acquérir une autonomie personnelle et une vision globale des programmes avant de s'engager dans le projet de sorte que cette expérience n'a pas eu pour eux l'impact qu'il a eu pour les moins scolarisés

4.2.4 Comparaison des résultats de l'impact par rapport à la matière enseignée

Nous avons aussi voulu vérifier si la matière enseignée avait influencé les résultats du questionnaire quant à l'impact de l'expérience sur la vie ultérieure des enseignants. Nous avons fait une analyse de variance intergroupe et intragroupe après avoir éliminé, comme dans la synthèse, la catégorie comprenant les enseignants d'art, de musique et d'éducation physique. Le tableau 4.5 illustre les résultats de cette analyse.

Tableau 4.5
Analyse univariée pour les dimensions de l'impact en fonction
de la matière enseignée

DIMENSION	Matière enseignée						Analyse univariée F(5;50)
	1	2	3	4	5	6	
	5						
D1- L'autonomie personnelle	4,41	3,75	3,95	3,95	4,10	4,30	.371
D2- Le curriculum	3,79	4,08	4,22	4,15	4,33	4,50	.398
D3- Les relations interpersonnelles	4,25	4,13	4,16	3,88	3,88	4,06	.723
D4- La tâche professionnelle de l'enseignant	3,97	4,02	4,00	4,11	4,50	3,80	.359
D5- Le questionnement pédagogique	3,62	3,95	4,22	3,90	4,25	4,10	.464

Note. Dans les rangées, a(b, test des étendues multiples de Duncan $p < .05$

1 = Anglais 2 = Français 3 = Mathématiques 4 = Religion et morale 5 = Sciences pures

6 = Sciences humaines

p: 5= nombre de groupes pour le calcul de la variance à partir des différences de moyennes entre les groupes.

F: 50= nombre de sujets pour de calcul de la variance à l'intérieur du groupe observé.

Ce tableau indique que, dans tous les cas, l'hypothèse nulle est confirmée. Nous ne pouvons pas émettre l'hypothèse que les résultats obtenus pour l'impact de l'expérience ont été influencés par la matière enseignée. L'observation des moyennes de chacune des matières n'indique pas non plus d'orientation particulière contrairement à ce qui avait été observé dans la synthèse de l'expérience.

4.2.5 Comparaison des résultats de l'impact de l'expérience par rapport à la carrière ultérieure.

Pour vérifier finalement l'influence exercée par la carrière ultérieure des enseignants sur les réponses fournies, nous avons effectué un test *t* d'égalité de variance des populations. Le tableau 4.6 donne les résultats de ce test.

Tableau 4.6
Comparaison de la moyenne des réponses selon la carrière ultérieure à l'aide d'un test *t*

DIMENSION	Moyenne				Degré de signification Test t (dl)	
	Autre carrière		Enseignement			
	M	S	M	S	Test t	(dl)
D1- L'autonomie personnelle	4,09	(,903)	4,02	(,707)	.771	^P 34,3
D2- Le curriculum	4,28	(,514)	4,05	(,763)	.225	55
D3- Les relations interpersonnelles	4,08	(,499)	4,09	(,648)	.943	56
D4- La tâche professionnelle de l'enseignant	4,14	(,596)	4,03	(,518)	.459	55
D5- Le questionnaire pédagogique	4,09	(,768)	3,87	(,758)	.302	56

Note. Les résultats moyens varient entre 1 et 5.

* $p < .05$

M = moyenne; S = écart type; dl = degré de liberté = N-1.

Pour la carrière ultérieure, comme pour la matière enseignée et le sexe, l'hypothèse nulle est confirmée. Nous ne pouvons pas affirmer que la carrière ultérieure a influencé la réponse des enseignants quant à l'impact de l'expérience d'enseignement individualisé. La

dimension de l'autonomie personnelle indiquait des variances inégales qui permettaient de rejeter l'hypothèse nulle, mais le test t n'en était pas davantage significatif.

4.3 RANG ACCORDÉ À CHACUN DES ITEMS

4.3.1 La méthodologie utilisée

Pour déterminer l'importance accordée à chaque item, nous avons demandé à l'échantillon d'indiquer, dans l'ordre décroissant, les cinq éléments de l'impact les plus importants. Au moment de la conception du questionnaire, nous n'avons pas prévu de regrouper les items en dimensions, c'est pourquoi le rang accordé concerne les items plutôt que les dimensions. Comme pour la synthèse, nous avons accordé cinq points pour le premier choix, quatre, pour le second et ainsi de suite. Nous avons additionné les résultats par item et ensuite par dimension pour déterminer à la fois l'item qui obtient le premier choix et vérifier si les dimensions privilégiées concordent avec les résultats des réponses au questionnaire sur l'impact de l'expérience.

4.3.2 Les résultats de l'analyse

Le tableau 4.7 illustre les résultats pour chacun des items.

Tableau 4.7

Points accumulés pour chaque item de l'impact de l'expérience

DIMENSION ET ITEM	1er choix	2e choix	3e choix	4e choix	5e choix	TOTAL
<u>D1-L'autonomie personnelle</u>						
. L'habileté à enseigner à d'autres degrés	10+	20+	30+	8+	3=	71 points
. Capacité d'exprimer son point de vue	10+	16+	9+	8+	2=	45 points
MOYENNE						58 POINTS
<u>D2-Le curriculum</u>						
. Vision globale des programme d'études	40+	32+	15+	10+	5=	102 points
. Adaptation aux programmes du MEQ	15+	12+	21+	2+	7=	57 points
MOYENNE						79 POINTS
<u>D3-Les relations interpersonnelles</u>						
. Responsabilisation face aux résultats	40+	20+	15+	8+	2=	85 points
. L'apprentissage du respect des décisions	15+	4+	15+	18+	5=	57 points
. Le développement de relations	40+	28+	15+	8+	4=	95 points
MOYENNE						79 POINTS
<u>D4-La tâche professionnelle de l'enseignant</u>						
. Capacité de favoriser d'autres approches Amélioration des approches péd.	35+	28+	12+	12+	10=	97 points
Utilisation du modèle d'enseignement	35+	40+	9+	10+	8=	102 point
Critères pour la répartition des tâches	5+	8+	6+	2+	2=	23 points
	20+	4+	9+	6+	1=	40 points
MOYENNE						65 POINTS
<u>D5-Le questionnement pédagogique</u>						
Le questionnement sur le rythme d'app.	20+	20+	15+	12+	3=	70 points
L'habileté à évaluer les manuels	5+	0+	3+	10+	3=	21 points
MOYENNE						45 POINTS

Les dimensions du Curriculum(D2) et des Relations interpersonnelles(D3) obtiennent les moyennes les plus élevées. Ces choix viennent valider les réponses obtenues dans la partie précédente. Les résultats vont dans le sens de l'intégration de l'expérience et rejoignent le niveau 6 des stades de préoccupation du modèle de Hall.

4.4 OUVERTURE AU CHANGEMENT

La question XIV du questionnaire demandait si la participation au projet d'enseignement individualisé avait accentué, dans la vie professionnelle ultérieure, l'ouverture à l'égard de tout projet de changement. La réponse est nettement positive. Sur une échelle de cinq, la moyenne des réponses est de 4,39. On dénombre 50 personnes de l'échantillon sur 56 qui sont d'accord (22 personnes) ou absolument d'accord (28 personnes). La réponse minimum à cette question fut 3 (incertain) sur une possibilité de 5.

Nous avons ensuite voulu savoir s'il y avait, dans les réponses, des différences significatives par rapport au sexe, à la scolarité, à la matière enseignée et à la carrière ultérieure des répondants. Nous avons donc effectué les mêmes tests que dans les parties précédentes. Aucune différence significative n'est ressortie pour ce qui est du sexe, de la matière enseignée et de la carrière ultérieure. Pour le sexe et la carrière ultérieure, les différences de moyennes varient de .2 et .3. Les différences par rapport à la matière enseignée obtiennent un taux de probabilité qu'elles soient dues au hasard de .27 , ce qui ne permet pas de rejeter l'hypothèse nulle.

L'analyse de variance pour la scolarité fait ressortir une différence de moyennes entre le groupe 2 (17 ans de scolarité) et le groupe 3 (18 et 19 ans de scolarité). La moyenne du groupe 3 est de 4,15, ce qui est inférieur à la moyenne générale de 4,39 tandis que celle du groupe 2 est de 4,6, moyenne supérieure à la moyenne générale de 4,39.

Seuls les plus scolarisés se distinguent dans leur attitude à l'égard de l'ouverture au changement.

L'attitude de l'échantillon par rapport au changement rejoint les résultats des questions sur l'impact de l'expérience. Une fois de plus, l'attitude des plus scolarisés diffère de celle des autres répondants. Les plus scolarisés évaluent l'impact de ce qu'ils ont vécu à Longueuil I avec modération. Ils n'y accordent pas l'importance que les autres y allouent.

4.5 ANALYSE DE CONTENU

4.5.1 L'échantillon des répondants

La seconde question ouverte concernait l'impact de l'expérience. Il était demandé « d'indiquer tout aspect de la pratique ultérieure qui aurait été influencé par l'expérience de Longueuil I ».

Sur les 58 questionnaires utilisés, 28 ont répondu à cette question, presque 50% de l'échantillon. Ce ne sont pas nécessairement ceux qui avaient répondu à la première question ouverte. Le tableau 4.8 fait le portrait de ces 28 répondants.

Tableau 4.8
Portrait des enseignants qui ont répondu à la question ouverte

	CATÉGORIE	POURCENTAGE
SEXE	Hommes (13 sur 28)	46,4%
	Femmes (15 sur 28)	53,5%
SCOLARITÉ	Scol 1 (14-15-16 ans)	17%
	Scol 2 (17 ans)	32%
	Scol 3 (18-19 ans)	50%
MATIÈRE	Français (8 sur 28)	28,5%
	Religion (5 sur 28)	17,8%
	Anglais (5 sur 28)	17,8%
	Mathématiques (5 sur 28)	17,8%
	Sciences humaines (3 sur 29)	10,7%
	Sciences pures (2 sur 28)	7,1%
PROFESSION ULTÉRIEURE	Enseignement (19 sur 28)	67,8%
	Directeur, cons. péd. etc. (9 sur 28)	32,2%

On remarque que la proportion des hommes et des femmes est à peu près équivalente, qu'une forte proportion des répondants appartient à la catégorie des plus scolarisés; que 67,8% de ceux qui ont répondu à cette question ont poursuivi leur carrière dans l'enseignement et que finalement, les répondants du département de français sont plus nombreux à avoir répondu à la question.

4.5.2 La méthodologie utilisée

Comme pour la première question ouverte, nous avons choisi les unités thématiques. Les énoncés se subdivisent en deux catégories: l'ouverture d'horizons et les apprentissages des enseignants.

4.5.3 Les résultats et l'analyse

Le tableau 4.9 précise les catégories, sous-catégories et les énoncés résultant de l'analyse de contenu de l'impact de l'expérience. Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'énoncés.

Tableau 4.9
Analyse de contenu de l'impact de l'expérience

CATÉGORIES	SOUS-CATÉGORIES	ÉNONCÉS
1. Ouverture d'horizons (10)	1.1 Acquisition d'une conception globale de l'enseignement (2)	
	1.2 Ouverture au changement (4)	1.2.1 Goût du défi (1)
		1.2.2 Rend plus vivant (1)
		1.2.3 Aptitude de la remise en question (2)
1.3 Ouverture à d'autres carrières (4)		
2. Apprentissages des enseignants (31)	2.1 Sur le plan de l'enseignement (6)	2.1.1 Habiletés didactiques (3)
		2.1.2 Habiletés diagnostiques (3)
	2.2 Sur le plan relationnel (23)	2.2.1 Concertation, travail d'équipe (9)
		2.2.2 Partage d'idées (5)
		2.2.3 Partage des responsabilités (2)
		2.2.4 Respect des autres (6)
		2.2.5 Développement de contacts personnels (1)
2.3 Sur le plan personnel	2.3.1 Confiance dans sa capacité de travail (1)	
	2.3.2 Image de soi valorisée	

L'analyse de contenu sur l'impact de l'expérience par rapport à l'ouverture d'horizons confirme les résultats obtenus dans le questionnaire. La première sous-catégorie nous indique deux énoncés sur l'acquisition d'une vision globale de l'enseignement. C'était, dans l'ordre de préférence sur l'impact de l'expérience, l'item qui avait obtenu la première cote (102 points accumulés) avec l'item de l'amélioration des approches pédagogiques. Les enseignants ont cru bon de répéter cet item même s'il leur était demandé de relever « tout autre aspect de l'expérience qu'il serait pertinent de noter ». Il faut croire que cet item avait une importance prioritaire dans leur esprit.

La seconde sous-catégorie classe l'ouverture au changement comme un élément qui a eu un impact certain sur la carrière ultérieure des enseignants. Déjà les résultats de la question XIV portant sur l'ouverture au changement (4,3 sur 5) avaient indiqué l'importance de cet élément. Cette sous-catégorie vient confirmer ce que nous avons déjà noté. Elle nous indique aussi que le niveau 6 des stades de préoccupation du modèle de Hall a été atteint puisque ce dernier concerne le niveau d'intégration de l'innovation et l'ouverture vers d'autres projets.

Que les enseignants aient noté que ce projet a permis l'ouverture à d'autres carrières n'a rien de surprenant. Nous avons précisé au moment de l'analyse des caractéristiques de l'échantillon que 24% des enseignants de Longueuil I avaient poursuivi leur carrière en éducation dans un domaine autre que l'enseignement comparativement à 10,9% au niveau provincial. Cette expérience a pourvu les enseignants d'habiletés particulières qui leur a permis une orientation de carrière différente.

Le modèle utilisé pour l'implantation du projet d'enseignement individualisé était celui de Hall qui postulait que les enseignants devaient résoudre les différents stades de préoccupation jusqu'au niveau d'intégration de l'innovation. Le projet était axé sur les apprentissages des enseignants et non sur ceux des élèves.

Il n'est pas surprenant que les éléments qui ont eu un impact sur leur vie ultérieure soient précisément les apprentissages effectués. On peut comparer l'application du modèle (pages 13-14) aux divers apprentissages soulignés par les répondants.

Sur le plan de l'enseignement, les habiletés didactiques relèvent du niveau 1 de préoccupation soit la recherche d'information et les habiletés diagnostiques relèvent des préoccupations au plan de la gestion, dans le cas présent, de l'apprentissage.

Tous les apprentissages indiqués sur le plan relationnel concernent les niveaux 4 et 5 du modèle de Hall: préoccupations quant à l'impact et recherche de collaboration. La concertation, le travail d'équipe, le partage des idées résultent de la structure départementale où l'on devait élaborer les objectifs du département, rédiger le matériel en équipe et soumettre à l'approbation du département les unités de travail rédigées. Le partage des responsabilités et le respect des autres sont des apprentissages résultant du travail en équipe dans les aires.

On remarque que 23 énoncés ont été relevés. Au moment de l'ouverture de l'école, ces stades de préoccupation n'avaient pas été atteints. C'est la pratique quotidienne du département et des aires qui a permis aux enseignants d'atteindre et de dépasser ces niveaux de préoccupation et du même coup de faire des apprentissages qui ont eu un impact sur leur vie ultérieure. La grande quantité d'énoncés dans cette sous-catégorie indique l'importance qu'a eu pour les enseignants ces deux niveaux de préoccupation.

La troisième sous-catégorie a peu d'importance par rapport à la précédente. Elle correspond au niveau 2 de préoccupation, niveau qui avait été atteint avant l'instauration du projet et qui n'a pas eu un impact décisif sur les enseignants.

4.6 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'IMPACT DE L'EXPÉRIENCE

Dans ce chapitre, nous avons voulu vérifier l'impact de l'expérience d'enseignement individualisé vingt ans après qu'elle a été vécue. En d'autres mots, nous avons voulu évaluer dans quel sens s'est produit le changement, si changement il y a eu.

Le modèle de Hall (1974) postulait qu'une fois le sixième stade de préoccupation atteint, l'enseignant avait intégré l'innovation.

Avant de réfléchir sur les changements qui se sont produits, lesquels nous aborderons plus loin, nous ferons ressortir, dans la présente partie, les aspects distinctifs des résultats recueillis.

L'échantillon affirme avec une cote moyenne de 4 sur 5 que l'expérience d'enseignement individualisé a influencé sa vie professionnelle ultérieure surtout par rapport aux dimensions du curriculum et des relations interpersonnelles. L'expérience a donné une vision globale des programmes d'études et a permis des apprentissages pour tout ce qui a trait à la concertation, au travail d'équipe ou au respect des décisions communes.

Les résultats au questionnaire, le rang accordé à l'item le plus important autant que l'analyse de contenu confirment cette affirmation.

Dans l'évaluation de l'impact de l'expérience, les différentes caractéristiques individuelles s'estompent. Le sexe, la matière enseignée ou le choix de la carrière ultérieure n'influencent pas les résultats. Seule la scolarité fait ressortir des différences significatives dans les résultats.

Les plus scolarisés évaluent toujours plus sévèrement les différents aspects de l'impact de l'expérience comme c'était d'ailleurs le cas pour la synthèse de l'expérience.

Il est difficile d'évaluer les raisons de cette attitude. Il est certain qu'en 1975, les enseignants possédant dix-huit ou dix-neuf ans de scolarité s'orientaient peu dans l'enseignement au secondaire (La situation diffère quelque peu aujourd'hui, mais davantage à cause de la pénurie d'emploi que d'un choix personnel.). Les rares éléments qui s'y trouvaient jouissaient du respect et de l'estime de tous. L'échantillon utilisé indique que 37% de ce dernier a aujourd'hui 18 ou 19 ans de scolarité; c'est un pourcentage inhabituel pour une école secondaire. Est-ce le projet qui a incité à poursuivre ses études parce qu'il était innovateur de changement ou serait-ce plutôt cette innovation qui a su attirer des gens plus scolarisés, dotés d'une liberté professionnelle plus grande et qui n'ont pas craint de s'impliquer dans un projet au secondaire? Est-ce le modèle d'implantation qui les a attirés ou d'autres motifs moins discernables?

Les différences significatives relevées dans les réponses des plus scolarisés font surtout ressortir la justification de leur présence dans une école secondaire. Le jugement plus sévère qu'ils portent à l'égard des différents éléments du projet concorde avec l'attitude des gens qui ont ce niveau de scolarité.

Un autre aspect intéressant qui ressort des résultats décrits est l'attitude à l'égard du changement.

On peut remettre en question l'implantation au moyen du modèle de Hall, le projet lui-même, ses principes ou ses buts, mais on constate que l'expérience vécue n'a pas atténué l'ouverture au changement de l'ensemble de l'échantillon.

Vingt ans après, ils répondent positivement avec une cote moyenne de 4,38 sur 5, que leur participation au projet d'enseignement individualisé a accentué, dans leur vie professionnelle ultérieure, leur ouverture à l'égard de tout projet de changement.

Il est rassurant de constater que malgré le vieillissement du personnel, les expériences ultérieures positives ou négatives, la situation sociale difficile, 50 personnes sur 56 répondent positivement à la possibilité de participer à un autre projet de changement. On ne peut contester que si l'atteinte du stade 6 du modèle de Hall supposait l'intégration et l'ouverture à d'autres changements, ce stade a été atteint.

CONCLUSION

CONCLUSION

Cette recherche se proposait d'évaluer la perception actuelle d'enseignants qui ont vécu, au milieu des années 70, une expérience d'enseignement individualisé dans une école à aires ouvertes.

L'évaluation des enseignants est globalement positive. Dans le chapitre sur la synthèse de l'expérience, la dimension des relations personnelles entre collègues et avec les élèves et celle de l'autonomie professionnelle obtiennent les résultats les plus élevés. Ce sont les dimensions qui décrivent des activités reliées à la structure de département.

Parmi les caractéristiques qui distinguaient cette population enseignante, seules la matière enseignée et la scolarité ont influencé les résultats de la synthèse de l'expérience. Les départements les mieux organisés évaluent le projet plus positivement et se démarquent, de façon significative, des autres départements. Les enseignants plus scolarisés analysent l'expérience plus rationnellement et avec un certain détachement.

Au chapitre de l'impact de l'expérience, ce sont les acquis sur le plan relationnel qui ont le plus marqué les enseignants: le travail en équipe, la concertation, le partage des responsabilités et le respect des autres sont parmi les plus importants pour ces derniers. Les enseignants reconnaissent aussi avoir développé une vision plus globale des programmes d'enseignement. Dans ce chapitre, la scolarité est la seule caractéristique qui ait influencé les réponses. De façon générale, les plus scolarisés sont plus critiques et portent un jugement plus sévère sur l'impact de l'expérience.

Finalement, à la question sur leur ouverture à tout projet de changement, les enseignants répondent positivement dans une proportion de 4,39 sur 5. On ne ressent aucune amertume à l'égard d'un projet qui fut tout de même abandonné suite aux pressions des administrateurs, des enseignants ou des parents insatisfaits des résultats scolaires des élèves.

Le modèle utilisé pour l'implantation du projet pourrait expliquer l'attitude positive des enseignants. D'une part, comme le souligne Savoie-Zajc, le modèle de Hall ne considère pas les résistances éventuelles, la dynamique générée par l'innovation dans un milieu, les rapports de force émergeant entre l'administration et les parents qui supportent ou non ce changement⁴⁷,

mais, d'autre part, c'est un modèle qui a donné aux enseignants (et les résultats de cette recherche le prouvent) l'occasion de faire l'apprentissage de l'autonomie, de la concertation et du travail en équipe. Ce modèle, tel que prévu par son auteur, a permis aux enseignants de vivre une expérience personnelle stimulante, sans être pour autant un modèle efficace pour l'implantation de l'enseignement individualisé.

Hall postule que plus un individu devient compétent dans l'utilisation de l'innovation, plus cette utilisation se centre sur les besoins de l'élève. C'est un postulat intéressant à vérifier, mais que cette recherche ne permet pas de confirmer. Les enseignants ont franchi les différents stades de préoccupation du modèle, mais ce dernier ne prévoyait pas comment les apprentissages seraient transmis aux élèves. Dans des recherches ultérieures, il serait intéressant de vérifier auprès d'élèves qui ont vécu l'expérience à Longueuil I, comment ils évaluent le transfert des apprentissages faits par les enseignants.

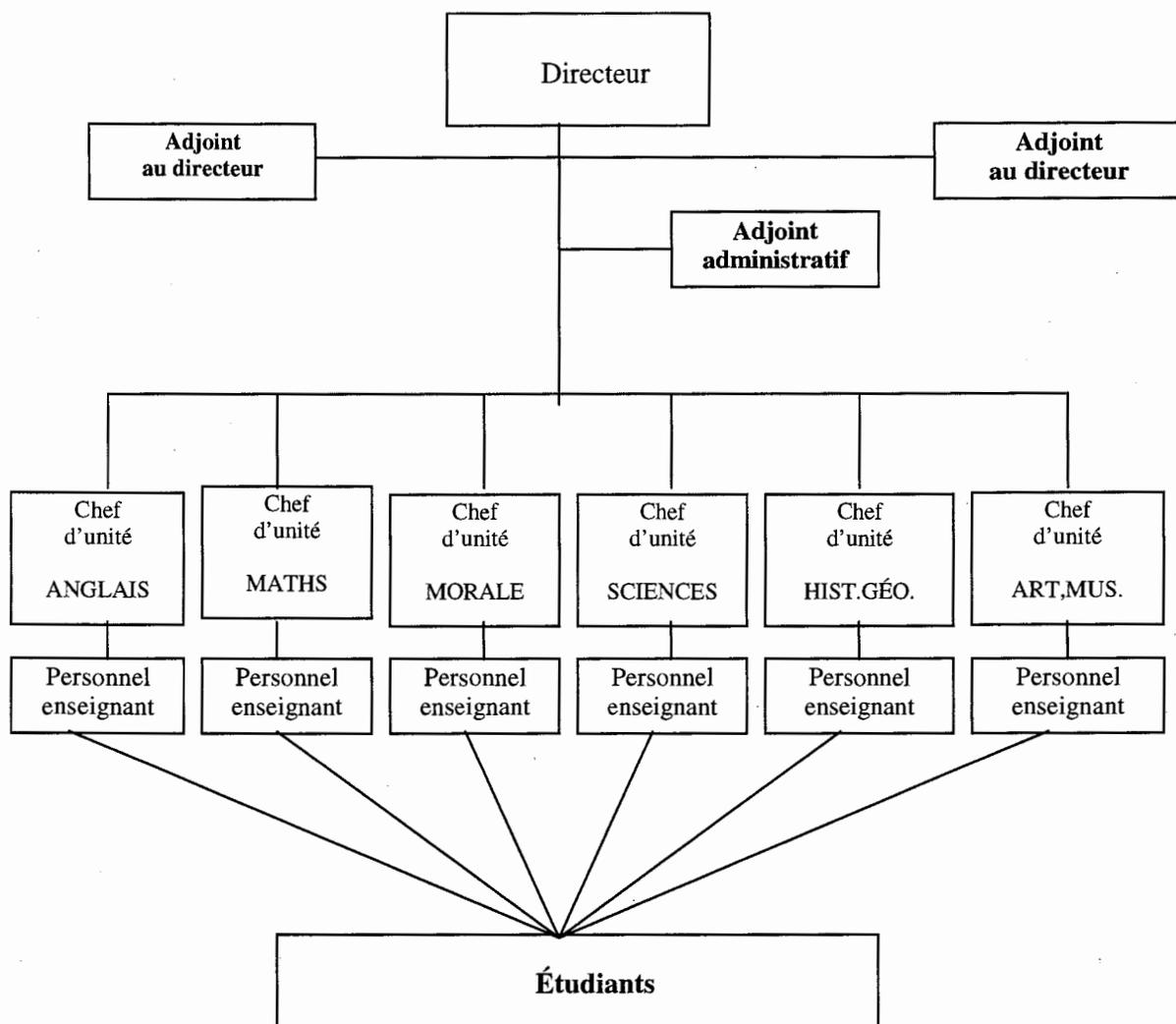
Un des aspects constructifs de ce modèle semble être sa capacité de générer une attitude positive de la part des enseignants à l'égard de la possibilité, même vingt ans plus tard, d'entreprendre des projets de changement.

Au moment des remises en question de notre système d'éducation où l'attitude défaitiste à l'égard de ce qui se passe au secondaire est prédominante, il serait important de s'interroger sur ce qui peut inciter le personnel enseignant à adopter une attitude plus positive. On a vu les faiblesses de ce modèle, mais on doit retenir qu'il a stimulé des enseignants et leur a donné le goût de participer à d'autres entreprises de changement. Il est

47 SAVOIE-ZAJC Lorraine *Les modèles de changement planifié en éducation*, Montréal, Les éditions Logiques, 1993 page 121.

cependant probable que l'expérience concrète du changement ainsi que la personnalité des individus aient pu jouer un rôle dans l'attitude de ces enseignants à l'égard du changement lui-même et des processus dans lesquels il engage les personnes et les groupes.

APPENDICE A

ORGANIGRAMME DE LONGUEUIL I⁴⁷

⁴⁷ LAPOINTE N. et PIETTE S., *Longueuil I, une école en construction*, Saint-Lambert, éd. CSRC, 1975, page 16.

APPENDICE B

LE QUESTIONNAIRE

Impact de l'expérience
d'enseignement individualisé de Longueuil I

Impact de l'expérience d'enseignement individualisé de Longueuil I

Ce questionnaire comporte des affirmations qui décrivent les différents aspects de ce que vous avez vécu au cours des deux premières années du projet d'enseignement individualisé de Jacques-Rousseau (Longueuil I).

Pour chacune des phrases, il vous sera demandé de choisir la réponse qui correspond le mieux à ce que vous pensez. Vous devez répondre à toutes les questions.

L'échelle utilisée est la suivante:

Absolument d'accord	#	D'accord	Incertain	En désaccord	Absolument en désaccord	Ne s'applique pas
5		4	3	2	1	0

EXEMPLE:

Mon engagement dans le projet d'enseignement individualisé a eu un impact sur mes expériences professionnelles ultérieures.

Si cette affirmation correspond exactement à ce que vous pensez, encerclez le numéro 5; si vous êtes absolument en désaccord avec celle-ci, encerclez le numéro 1; servez-vous des réponses du centre pour nuancer votre pensée. Il pourrait arriver que l'item ne s'applique pas, encerclez alors le numéro 0.

5 4 3 2 1 0

Ce questionnaire est anonyme et confidentiel; aucune autre personne que la responsable de ce travail ne pourra le consulter.

Renseignements généraux:

I- SEXE: F
 H

II- SCOLARITÉ: Brevet d'enseignement
 Baccalauréat
 Baccalauréat et certificat
 Maîtrise

III- NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE DANS L'ENSEIGNEMENT AU MOMENT DE L'ENGAGEMENT DANS LE PROJET D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ EN SEPTEMBRE 1975.

IV- À QUELS DEGRÉS DU SECONDAIRE AVIEZ-VOUS DÉJÀ ENSEIGNÉ AU MOMENT DE VOTRE ENGAGEMENT DANS LE PROJET?

I II III IV V

V- NOMBRE D'ANNÉES QUE VOUS AVEZ VÉCU DANS LE PROJET D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ:

1 2 3 4 5 6

VI- MATIÈRE(S) ENSEIGNÉE(S): _____

VII- AVEZ-VOUS DÉJÀ PARTICIPÉ À UN PROJET PÉDAGOGIQUE PARTICULIER
 DANS UNE AUTRE ÉCOLE AVANT 1975?

OUI

NON

PRÉCISEZ: _____

VIII- ENCERCLEZ LES DEGRÉS OÙ VOUS AVEZ ENSEIGNÉ À
 LONGUEUIL I:

LA 1^{ère} ANNÉE DU PROJET (75-76): SECONDAIRE I II III

LA 2^e ANNÉE DU PROJET (76-77) SECONDAIRE I II III IV

IX- AVEZ-VOUS EXERCÉ D'AUTRES FONCTIONS QUE L'ENSEIGNEMENT
 DEPUIS 1977?

Conseiller pédagogique

Professionnel au MEQ

Direction d'école
 (principal ou adjoint)

Cadre scolaire
 (autre que direction d'école)

Non

Questionnaire

X- PRÉCISEZ VOTRE DEGRÉ D'ACCORD AVEC LES AFFIRMATIONS SUIVANTES CONCERNANT L'INFLUENCE QU'A EUE, SUR VOTRE VIE PROFESSIONNELLE, L'EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ DE LONGUEUIL I.

A- DIMENSION ENSEIGNEMENT

Tout ce qui concerne la préparation du matériel, la transmission des connaissances et les méthodes utilisées à cette fin.

Absolument d'accord	# D'accord	Incertain	En désaccord	Absolument en désaccord	Ne s'applique pas
5	4	3	2	1	0

1. La formation didactique reçue

La formation didactique reçue au moment de la mise sur pied du programme d'enseignement individualisé m'a été utile par la suite.

5 4 3 2 1 0

2. La rédaction des fiches de travail

La rédaction des fiches de travail a été un atout ultérieurement.

5 4 3 2 1 0

Absolument d'accord	# D'accord	Incertain	En désaccord	Absolument en désaccord	Ne s'applique pas
5	4	3	2	1	0

3. L'utilisation de la fiche de travail

L'utilisation commune des mêmes stratégies d'apprentissage par le biais des fiches de travail a eu une influence positive sur ma pratique subséquente.

5 4 3 2 1 0

4. Le respect du rythme d'apprentissage des élèves

L'expérimentation du principe à la base de l'enseignement individualisé, soit le respect du rythme d'apprentissage des élèves, m'a été profitable par la suite.

5 4 3 2 1 0

B- DIMENSION PARTICIPATION À LA VIE DU DÉPARTEMENT

Influence qu'exercent les enseignants sur la prise de décision en ce qui concerne les objectifs du département, la répartition des tâches d'enseignement et la structure organisationnelle de l'école.

5. L'évaluation des objectifs du département

L'implication dans l'évaluation des objectifs du département a été un atout ultérieurement.

5 4 3 2 1 0

Absolument d'accord	# D'accord	Incertain	En désaccord	Absolument en désaccord	Ne s'applique pas
5	4	3	2	1	0

6. La répartition des tâches d'enseignement

Le fait d'avoir participé au choix des critères de répartition des tâches d'enseignement du département a eu un impact positif par la suite.

5 4 3 2 1 0

7. La priorité accordée aux décisions du département

Le fait que l'organisation de l'école de Longueuil I accordait la priorité aux décisions du département a été profitable ultérieurement.

5 4 3 2 1 0

C- DIMENSION VIE PROFESSIONNELLE

Ce qui touche à la perception des enseignants à l'égard de leur pratique professionnelle.

8. Le développement de l'autonomie des élèves

L'exigence du projet relative au développement de l'autonomie des élèves m'a été utile ultérieurement.

5 4 3 2 1 0

Absolument d'accord	# D'accord	Incertain	En désaccord	Absolument en désaccord	Ne s'applique pas
5	4	3	2	1	0

9. Le partage d'une aire de travail

Le partage de ma tâche avec quelques collègues dans une aire ouverte a eu un impact positif subséquemment.

5 4 3 2 1 0

10. L'enseignement à plusieurs degrés

Le fait d'avoir enseigné à plusieurs degrés du secondaire a été avantageux par la suite.

5 4 3 2 1 0

11. La pratique du tutorat

La formule de tutorat mise en pratique pendant les premières années du projet a été utile dans ma pratique ultérieure.

5 4 3 2 1 0

XI- CLASSEZ PAR ORDRE D'IMPORTANCE (DE 1 À 5) LES 5 ASPECTS DES QUESTIONS PRÉCÉDENTES QUI ONT EU LE PLUS D'IMPACT SUR VOTRE VIE PROFESSIONNELLE ULTÉRIEURE, SOIT DE 1 POUR LE PLUS IMPORTANT JUSQU'AU 5e PLUS IMPORTANT.

RAPPEL DES ASPECTS DES 11 QUESTIONS PRÉCÉDENTES	
1. La formation didactique reçue	7. La priorité accordée aux décisions du département
2. La rédaction des fiches de travail	8. Le développement de l'autonomie des élèves
3. L'utilisation commune des mêmes stratégies d'apprentissage dans les fiches de travail	9. Le partage d'une aire de travail
4. Le respect du rythme d'apprentissage	10. L'enseignement à plusieurs degrés du secondaire
5. L'évaluation des objectifs du département	11. La pratique du tutorat
6. La répartition des tâches d'enseignement	

Classement:

1er _____

2e _____

3e _____

4e _____

5e _____

XII- INDIQUEZ VOTRE DEGRÉ D'ACCORD AVEC LES AFFIRMATIONS SUIVANTES PRÉCISANT À QUEL POINT CERTAINES PRATIQUES ET/OU ATTITUDES DE VOTRE VIE PROFESSIONNELLE ULTÉRIEURE ONT ÉTÉ INFLUENCÉES PAR L'EXPÉRIENCE DE LONGUEUIL I.

L'échelle utilisée sera la même que précédemment.

Absolument d'accord	# D'accord	Incertain	En désaccord	Absolument en désaccord	Ne s'applique pas
5	4	3	2	1	0

A- DIMENSION ENSEIGNEMENT:

Influence de l'expérience d'enseignement individualisé sur tout ce qui concerne la préparation du matériel, la transmission des connaissances et les méthodes utilisées à cette fin.

1. L'adaptation aux programmes par objectifs du Ministère

L'expérience d'enseignement individualisé m'a facilité l'application des programmes par objectifs du Ministère.

5 4 3 2 1 0

2. L'habileté à évaluer les manuels scolaires

L'expérience de Longueuil I m'a préparé(e) à effectuer l'analyse de la qualité des manuels scolaires proposés par les maisons d'édition.

5 4 3 2 1 0

Absolument d'accord	# D'accord	Incertain	En désaccord	Absolument en désaccord	Ne s'applique pas
5	4	3	2	1	0

3. L'acquisition d'une vision globale des programmes d'études

Cette expérience m'a permis d'acquérir une vision globale des programmes d'études de la matière enseignée.

5 4 3 2 1 0

4. L'utilisation du modèle d'enseignement individualisé

Une fois le projet abandonné, j'ai su tirer profit du modèle d'enseignement individualisé.

5 4 3 2 1 0

5. Le questionnement sur le rythme d'apprentissage

Cette expérience d'enseignement individualisé au secondaire m'a amené(e) à questionner le principe, largement répandu en recherche, du respect du rythme d'apprentissage des élèves.

5 4 3 2 1 0

Absolument d'accord	# D'accord	Incertain	En désaccord	Absolument en désaccord	Ne s'applique pas
5	4	3	2	1	0

B- DIMENSION PARTICIPATION À LA VIE DU DÉPARTEMENT

Influence de l'expérience d'enseignement individualisé sur la prise de décision en ce qui concerne les objectifs du département, la répartition des tâches d'enseignement et la structure organisationnelle de l'école.

6. La capacité d'exprimer son point de vue comme professionnel(le)

L'expérience de Longueuil m'a incité(e) à exprimer davantage mon point de vue sur tout ce qui me concerne comme professionnel(le).

5 4 3 2 1 0

7. Les critères retenus pour la répartition des tâches d'enseignement

Cette expérience m'a appris que l'ancienneté n'est qu'un critère parmi d'autres dans le processus de répartition des tâches d'enseignement.

5 4 3 2 1 0

8. L'amélioration des approches pédagogiques

L'expérience d'enseignement individualisé m'a incité(e) à améliorer mes approches pédagogiques comme solution aux échecs scolaires.

5 4 3 2 1 0

Absolument d'accord	# D'accord	Incertain	En désaccord	Absolument en désaccord	Ne s'applique pas
5	4	3	2	1	0

C- DIMENSION VIE PROFESSIONNELLE

Ce qui a trait à l'influence qu'a exercée l'expérience d'enseignement individualisé sur la perception des enseignants quant à leur pratique professionnelle.

9. La responsabilisation des élèves face à leurs résultats scolaires

L'expérience d'enseignement individualisé m'a amené(e) à responsabiliser les élèves par rapport à leurs résultats scolaires.

5 4 3 2 1 0

10. L'apprentissage du respect des décisions prises en concertation avec les collègues

Cette expérience m'a appris à respecter les décisions prises en concertation avec les collègues.

5 4 3 2 1 0

11. L'habileté à enseigner à d'autres degrés du secondaire

L'expérience d'enseignement individualisé m'a préparé(e) à enseigner à divers degrés du secondaire.

5 4 3 2 1 0

Absolument d'accord	# D'accord	Incertain	En désaccord	Absolument en désaccord	Ne s'applique pas
5	4	3	2	1	0

12. Le développement de relations plus personnalisées avec les élèves

L'expérience de Longueuil I m'a incité(e) à développer des relations plus personnalisées avec les élèves.

5 4 3 2 1 0

13. La capacité de faire valoir d'autres approches et/ou projets pédagogiques

Cette expérience m'a habilité(e) à favoriser d'autres approches et/ou projets pédagogiques dans mon milieu.

5 4 3 2 1 0

XIII- CLASSEZ PAR ORDRE D'IMPORTANCE LES 5 ASPECTS DE VOTRE PRATIQUE ULTÉRIEURE QUI ONT ÉTÉ LE PLUS INFLUENCÉS PAR L'EXPÉRIENCE DE LONGUEUIL I, SOIT DE 1 POUR LE PLUS IMPORTANT JUSQU'AU 5^e PLUS IMPORTANT.

RAPPEL DES ASPECTS DES 13 QUESTIONS PRÉCÉDENTES	
1. L'adaptation aux programmes par objectifs du Ministère	8.L'amélioration des approches pédagogiques
2. L'habileté à évaluer les manuels scolaires	9. La responsabilisation des élèves face à leurs résultats scolaires
3. L'acquisition d'une vision globale des programmes d'études de la matière enseignée	10. L'apprentissage du respect des décisions prises en concertation avec les collègues
4. L'utilisation du modèle d'enseignement individualisé	11. L'habileté à enseigner à d'autres degrés du secondaire
5. Le questionnement sur le rythme d'apprentissage	12.Le développement de relations plus personnalisées avec les élèves
6. La capacité d'exprimer son point de vue comme professionnel(le)	13. La capacité de favoriser d'autres approches et/ou projets pédagogiques
7. Les critères retenus pour la répartition des tâches d'enseignement	

Classement:

1er: _____

4e: _____

2e: _____

5e: _____

3e: _____

Absolument d'accord	# D'accord	Incertain	En désaccord	Absolument en désaccord	Ne s'applique pas
5	4	3	2	1	0

XIV- INDIQUEZ VOTRE DEGRÉ D'ACCORD AVEC L'AFFIRMATION SUIVANTE PRÉCISANT À QUEL POINT CETTE ATTITUDE A INFLUENCÉ VOTRE PRATIQUE PROFESSIONNELLE ULTÉRIEURE.

Ma participation au projet d'enseignement individualisé a accentué, dans ma vie professionnelle ultérieure, mon ouverture à l'égard de tout projet de changement.

5 4 3 2 1 0

XV- VEUILLEZ INDIQUER TOUT AUTRE ASPECT DE L'EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT DE LONGUEUIL I QU'IL SERAIT PERTINENT DE NOTER.

XVI- VEUILLEZ INDIQUER TOUT AUTRE ASPECT DE VOTRE PRATIQUE
ULTÉRIEURE QUI AURAIT ÉTÉ INFLUENCÉ PAR L'EXPÉRIENCE DE LONGUEUIL
I.

Merci de votre collaboration!

APPENDICE C

REGROUPEMENT PAR DIMENSION DES ITEMS DE LA SYNTHÈSE DE L'EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

D1: *Dimension de la prise en charge des apprentissages et des décisions*

Définition: Manière dont les élèves et les enseignants gèrent leurs apprentissages et dont ces derniers exigent le respect de leurs décisions.

Regroupement des items:

- Le respect du rythme d'apprentissage
- Le développement de l'autonomie
- La priorité accordée aux décisions de département

D2: *Dimension de l'enseignement*

Définition: Tout ce qui concerne la préparation du matériel et la transmission des connaissances.

Regroupement des items:

- La rédaction des fiches de travail
- L'utilisation commune des mêmes stratégies d'apprentissage
- La formation didactique reçue

D3: *Dimension de l'autonomie professionnelle*

Définition: Capacité des enseignants d'organiser leur vécu en département

Regroupement des items:

- La répartition des tâches d'enseignement
- L'évaluation des objectifs du département

D4: *Dimension des relations interpersonnelles*

Définition: Tout ce qui concerne les relations entre collègues et entre élèves et enseignants.

Regroupements des items:

- Le partage d'une aire de travail
- La pratique du tutorat
- L'enseignement à plusieurs degrés du secondaire

APPENDICE D

REGROUPEMENT PAR DIMENSION DES ITEMS DE L'IMPACT DE L'EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

D1: *Dimension de l'autonomie personnelle*

Définition : Capacité de se développer en tant qu'individu

Regroupement des items

L'habileté à enseigner à d'autres degrés
La capacité d'exprimer son point de vue comme professionnel

D2: *Dimension du curriculum*

Définition: Tout ce qui concerne l'utilisation que fait l'enseignant des programmes d'études

Regroupement des items

L'acquisition d'une vision globale des programmes d'études
L'adaptation aux programmes par objectifs du Ministère

D3: *Dimension des relations interpersonnelles*

Définition: Tout ce qui concerne les relations entre élèves et enseignants et entre collègues.

Regroupement des items

La responsabilisation des élèves face aux résultats scolaires
L'apprentissage du respect des décisions prises en département
Le développement de relations plus personnalisées avec les élèves

D4: *Dimension de la tâche professionnelle de l'enseignant*

Définition: Tout ce qui concerne les méthodes, les modèles et les normes d'enseignement.

Regroupement des items

La capacité de favoriser d'autres approches pédagogiques
L'amélioration des approches pédagogiques
L'utilisation du modèle d'enseignement
Les critères retenus pour la répartition des tâches d'ens.

D5: *Dimension du questionnement pédagogique*

Définition: Examen des méthodes et outils pédagogiques en vue de porter un jugement d'appréciation sur ces derniers

Regroupement des items

Le questionnement sur le rythme d'apprentissage
L'habileté à évaluer les manuels

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages consultés:

- CORBIN, Juliet. *Coding, Writing memos, and Diagramming*, chapitre 9, pages 102-120.
- CROS, Françoise. *L'innovation à l'école, forces et illusions*, Paris, PUF, Coll. L'Éducateur, 1993, 233 pages.
- DOWLING Colette. 1981. *Le complexe de Cendrillon*, Paris, Editions Grasset et Fasquelle pour l'édition française de 1982, 284 pages.
- DURU-BELLAT, Marie et Agnès HENRIOT-vanZANTEN. *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992, 233 pages.
- FAUVET J.C. et N. BUHLER. *La sociodynamique du changement*, Paris, Editions d'Organisation, 1992, 174 pages.
- FIGARI, Gérard. *Évaluer: quel référentiel?*, Bruxelles, De Boeck-Wesmaël, 1994, 183 pages.
- FULLAN Michael G. *The New Meaning of Educational Change*, New York, Teachers College, Columbia University, 1991, 400 pages.
- GAUTHIER, Benoît. 1956, *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* ss la direction de Benoît Gauthier, 2e édition, Ste-Foy, Qc, PUQ, 1992, 584 pages.
- HALL, Gene E. *The Concerns-Based Adoption Model: A Developmental Conceptualization of the Adoption Process Within Educational Institutions*, Austin, University of Texas Research and Development Center for Teacher Education, 1974, 27 pages.
- HOY, Wayne K. et Cecil G. MISKEL. *Educational Administration, Theory, Research and Practice*, 4e édition, New-York, McGraw-Hill inc., 1991, 484 pages.
- HUBERMAN, A. Michael et Matthew B. MILES. *Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, Éditions De BoeckWesmaël, 1991, 480 pages.
- JOANNAERT, Philippe. *De l'intention au projet*, Bruxelles, De Boeck-Wesmaël, 1993, 122 pages.
- LAPOINTE, Normand et Serge PIETTE. *Longueuil I, une école en construction*, Saint-Lambert, éd. CSRC, 1975, 48 pages.

- MINTZBERG, Henry. *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Editions d'Organisation, 1986, 452 pages.
- MORGAN, G. *Images de l'organisation*, Québec, PUL, éd. Eska, 1989, 556 pages.
- PALKIEWICZ, Jan. *École polyvalente de Longueuil*, Saint-Lambert, éd. CSRC, 1972, 23 pages.
- PALKIEWICZ, Jan , Rénauld LEGENDRE et Jacques DÉSAUTELS. *Séduction*, Saint-Lambert, éd. CSRC, 1973, 101 pages.
- PALKIEWICZ, Jan. *Programme Élan*, Saint-Lambert, éd. CSRC, 106 pages.
- PALKIEWICZ J. *Programme Oméga*, Rapport final, Saint-Lambert, éd. CSRC, 1974, 103 pages.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. *Les modèles de changement planifié en éducation*, Montréal, Les éditions Logiques, 1993, 247 pages.
- STEVENS James. *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*, 2nd edition, New Jersey, Lawrence Erlbaum associates, publishers, 1992, 629 pages.
- TELLIER, Yvan et Roger TESSIER. *Changement planifié et développement des organisations. Tome 5 Théories du changement social intentionnel. Participation, expertise et contraintes*, Sillery (Qc), Presses de l'université du Québec, 1991, 326 pages.

Notes de cours

CLAUX , Roger. Notes sur le CBAM de Hall, Wallace et Dossett

Articles de revues

BLANCHET A. « Épistémologie critique de l'entretien d'enquête de style non directif », Paris, Bulletin de psychologie, Tome XXXVI, no. 358, pages 1-8.

Publications gouvernementales

Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, juin 1984, *La situation des femmes dans le système d'enseignement: une double perspective*, Avis adopté à la 296e réunion du Conseil supérieur de l'éducation le 10 mai 1984, Québec.

Gouvernement du Québec, MEQ, *Statistiques de l'éducation, préscolaire, primaire, secondaire*, édition de février 1994.

Gouvernement du Québec, MEQ, *Statistiques de l'éducation, préscolaire, primaire, secondaire*, édition de 1985.