

Sommaire

La thèse porte sur l’instanciation de l’apprentissage coopératif virtuel inspiré de l’apprentissage coopératif traditionnel, de l’apprentissage en réseau, du travail en équipe et de l’apprentissage collaboratif et collectif.

Dans la présente recherche, nous avons exploré les facteurs pédagogiques qui facilitent la production et la cohésion du groupe virtuel et ceux qui y font obstacles. Nous nous sommes intéressé à la dynamique du groupe virtuel versus le groupe face-à-face. Pour réaliser ce travail, nous avons mené, au préalable, des recherches sur les écrits relevant de l’apprentissage coopératif en réseau et des concepts liés afin de définir un modèle d’apprentissage coopératif virtuel (ACV) qui nous a permis de structurer l’expérimentation et l’observation. Le recueil de données, jumelé aux observations et aux déclarations des participants en entretien ou en « focus group », a permis de classer, d’analyser, de synthétiser et ensuite de décrire les éléments saillants de cette recherche. Enfin, nous avons expliqué certaines difficultés avant de conclure sur des propositions futures.

Notre recherche dans deux écoles de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), soit l’école Sans Frontières (antérieurement nommée école Saint-Brendan) et l’école Ogilvie. Pour observer le modèle de l’ACV, nous avons un échantillon de trois classes de 13 groupes virtuels et réels (deux élèves par ordinateur) totalisant 26 élèves de 5^e et 6^e années. Depuis leur classe, branchés sur Internet par le site de la faculté virtuelle de l’Université de Montréal, les élèves ont mené des projets sur le thème de l’eau : inondations, barrages et ponts dans une approche par projet et de résolution des problèmes. Ce projet consistait à réaliser des recherches en équipe sur un sujet choisi en rapport au thème général, de traiter leurs informations, de les publier et de discuter de leurs résultats dans le cadre d’un colloque virtuel.

Cette recherche, de type recherche-action, comportait des techniques de l’approche ethnographique dont l’observation participante. Cette approche qualitative nous a permis de comprendre et d’expliquer la pratique éducative de l’ACV comme phénomène pédagogique et social dans un contexte naturel. Des observateurs-participants ont contribué à l’approfondissement de la recherche par leur pratique dans le milieu, à titre de conseillers aux TIC. Des instruments de collecte de données et des grilles d’analyse ont été confectionnés afin de traiter les enregistrements vidéo et des prises de vue photographique. La recherche a montré la complexité du processus de l’ACV et ses difficultés d’instanciation dans un acte éducatif.

Grâce à l’observation, aux déclarations des participants, à l’analyse des interactions et aux écrits nous sommes arrivés à la conclusion qu’il y avait 11 facteurs principaux favorisant la productivité cognitive et la cohésion du groupe virtuel en apprentissage : la planification, la communication, les interactions, la structuration, la motivation, la familiarisation aux technologies, le respect des engagements, la confiance, le contrôle (suivi), la guidance et la rétroaction alors que Philippe Marton (1996, 2002) et l’équipe du GRAIM en utilisent 15. Parmi les facteurs qui font obstacle à la productivité et à la cohésion du groupe virtuel nous n’avons retenu que si les facteurs favorables ne sont pas utilisés adéquatement, ils deviennent des obstacles. Deux facteurs particuliers s’identifient comme porteur des difficultés ou des

obstacles incontournables. Il s'agit de la communication et du facteur physique qui est la dépendance technologique en terme de disponibilité et de fonctionnement.

En ce qui concerne la dynamique des groupes, la recherche a également montré que la connaissance mutuelle est valable aussi bien pour le groupe face-à-face que pour le groupe virtuel. Elle garantit une bonne communication et des interactions pertinentes. Dans le groupe face-à-face, la présence physique des membres donne un avantage considérable par rapport au groupe virtuel qui permet aux membres de s'identifier essentiellement par les données numériques (réseau, messagerie, photo, sons). La recherche relève aussi quatre ordres de compétences transversales observées en développement pendant cet exercice par les élèves : d'ordre intellectuel (exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer sa pensée critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice) ; d'ordre méthodologique (pratiquer des méthodes de travail efficaces, exploiter les TIC pour faire des apprentissages) ; d'ordre personnel et social (développer son identité personnelle entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses, travailler en coopération, faire preuve de sens éthique ; des compétences de l'ordre de la communication (communiquer de façon appropriée).

Il apparaît que le déroulement des interventions et la rétention des informations se produisent différemment dans les deux groupes. Par exemple dans le groupe virtuel, le mode de fonctionnement oblige les participants à garder les informations dans la mémoire visuelle tandis que dans le groupe face-à-face, on reconnaît que la mémoire auditive est davantage sollicitée. Le fonctionnement du groupe virtuel est influencé par les méthodes de travail et les relations entre les participants. Ces relations se manifestent par des liens se connectant à un ou plusieurs acteurs. Autant dans un type de groupe que dans l'autre les interactions sont différentes à plusieurs niveaux. Sur le plan technique et physique entre les paroles, la gestuelle et les expressions alphanumérique.

Parmi les bénéfiques, au point de vue affectif et social, on peut citer : « *l'amélioration des relations inter-personnelles ; l'aisance dans le travail en groupe ; l'adoption de valeurs démocratiques ; l'acceptation des différences individuelles et culturelles ; la diminution de la crainte de l'échec et de l'anxiété ; l'augmentation de l'estime de soi* » (Lebrun, 1999).

La contribution à l'avancement des connaissances dans le domaine de la technologie éducative par rapport à la conception, la modélisation, la définition, aux conditions d'implantation et à la compréhension du phénomène de l'ACV souvent ignoré dans les pratiques pédagogiques quant à savoir comment les apprenants construisent ensemble le savoir dans les réseaux (Paquette, 2002). Nous retenons que les interactions entre les apprenants sont révélées dans ce modèle sociale d'apprentissage comme un incontournable du succès des équipes au travail, de la collaboration des enseignants et des chercheurs. Les réseaux contribuent à la construction du savoir en réduisant les limites de la distance. Par conséquent, l'ACV renforce le concept de l'apprentissage sans distance et l'accétabilité au savoir qui sont les préoccupations de l'heure dans le domaine.

Les limites de cette recherche restent liées aux conditions matérielles, au temps de réalisation, aux ressources humaines et technologiques limitées. De futures recherches sur l'ACV pourraient se pencher sur le rôle des enseignants, sur les stratégies des TIC et sur les conditions de changements de la tâche de l'enseignant.

Mots-clés : Apprentissage coopératif virtuel – Apprentissage sans distance – Communication – Compétences transversales – Environnement technologique d'apprentissage – Facteurs pédagogiques – Groupe virtuel – Pédagogie par projet – Productivité cognitive – Résolution de problèmes

Summary

The thesis concerns the intanciation of virtual co-operative learning inspired by the traditional co-operative learning, by the learning in network, by the teamwork and by collaborative and collective learning. In the present research, we investigate the educational factors which facilitate the production, cohesion of the virtual group and those who put in obstacles. We were interested in the dynamics of the virtual group versus the group encounter. To answer these questions, we led, beforehand, researches on the papers recovering from the co-operative learning in network and the concepts connected to define a model of virtual co-operative learning (VCL) which allowed us to structure the experiment and the observation. The collection of data, coupled in the observations and in the statements of the participants in interview or it's focus group, allowed to classify, analyse, synthesise and then to describe the striking elements of this research. Finally, we explained certain difficulties before ending on future propositions.

The research was conducted in two schools of Montreal (CSDM) : the Sans Frontières school (later named Saint-Brendan school) and the Ogilvie school. To observe the model of the VCL. We had a sample of three classes of 13 virtual and real groups (two pupils by computer) adding up 26 pupils of 5th and 6th grades. Since their class, connected on Internet by the site of the virtual faculty of the Université de Montréal, the pupils led projects on the subject of water : floods, dams and bridges in a project approach and of the problems resolutions. This project consisted of realising researches in teams on a subject chosen in report on the general subject, to treat their information, publish them in a web page and discuss their results within the framework of a virtual forum.

This research-action contained techniques of the ethnographical approach of the participating observation. This qualitative approach allowed us to understand and explain the educational practice of the VCL as an educational and social phenomenon in a natural context. The research showed the complexity of the process of VCL and its difficulties in intanciation of an educational act.

We arrived at the conclusion that there were 11 main factors favouring the cognitive productivity and the cohesion of the virtual group in learning : the planning, communication, interactions, structuralization, motivation, familiarisation to the technologies, respect for the commitments, confidence, control (follow-up), guidance and the feedback while Philippe Marton (1996, 2002) and team of the GRAIM use 15 factors. Among the factors which put obstacles to the productivity and to the cohesion of the virtual group we retained only the favourable factors that are not adequately used, they become obstacles. Two particular factors become identified as bearer of the difficulties or the inescapable obstacles. It is about the communication and physical factor which is the technological dependence in term of availability and functioning.

As regards dynamics of the groups, the research also showed that mutual knowledge is valid as well for the group encounter as for the virtual group. It guarantees a good communication and relevant interactions. In the group encounter, the physical presence of the members gives a considerable advantage with regard to the virtual group which allows the members to become identified essentially by the digital data (network, messaging, photo,

sounds). The research also raises four orders of transverse competence observed in development during this exercise by the pupils : of intellectual order (exploit the information, resolve problems, exercise its critical thought, implement its creative thought) ; of methodological order practise effective methods of work ; of personal and social nature (to develop its personal identity, to maintain harmonious interpersonal relations, to work in co-operation, to give evidence of ethical direction ; competence of the order of communication (communicate in an appropriate way).

It seems that the progress of interventions and the keeping back of information occur differently in both groups. For example in the virtual group, the mode of functioning obliges the participants to keep the information in the visual memory whereas in the group encounter, we recognize that the aural memory is more sought. The functioning of the virtual group is influenced by the methods of work and the relations between the participants. These relations show themselves by links connecting to one or several actors. As much in a type of group as in the other one, the interactions are different at several levels. On the technical, physical plan between the words, the alphanumeric, body movements and expressions. Among profits, in the emotional and social point of view, we can quote : « The improvement of the interpersonal relations, the ease in the teamwork, adoption of democratic values, acceptance of individual and cultural differences, decrease in the fear of failure, and increase of self-respect » (Lebrun, 1999).

The contribution to the advance of knowledge in the field of educational technology in regard to the design, modeling, the definition and conditions of establishment and the comprehension of the VLC phenomenon often ignored in the teaching practices as for knowing how learning them build together the knowledge in the networks (Paquette, 2002). We retain that the interactions between learning are revealed in this model social of training like impossible to circumvent of the success of the teams to work, collaboration of the teachers and researchers. The networks contribute to the construction of the knowledge by reducing the limits of the distance. Consequently, the VLC reinforces the concept of the training without distance and the accessibility with the knowledge which are the concerns of the hour in the field.

The limits of this research remain bound to the material conditions, in the time of realisation, to the limited human and technological resources. Future researches on the VCL could bend over the role of teachers, strategies of the ITC and the conditions of changes in teachers tasks.

Keywords : Virtual cooperative learning – Learning without distance Communication – Transverse competence – Technological environment of learning – Pedagogical factors – Virtual group – Pedagogy by project – Cognitive productivity, problem solving

Introduction

Depuis plusieurs années, nous nous intéressons aux études et aux recherches sur la dynamique de l'apprentissage coopératif. Plus encore, notre intérêt porte sur l'apprentissage et l'enseignement dans les nouveaux environnements socio-technologiques et les réseaux. Cet intérêt vise non seulement à explorer les caractéristiques propres à l'apprentissage coopératif mais aussi à comprendre le concept de l'apprentissage coopératif virtuel afin de mener des travaux qui s'intègrent dans un modèle opérationnel d'apprentissage médiatisé. Les résultats de cette recherche pourraient servir de guide dans un contexte où les changements sont inévitables. En d'autres termes, la réflexion que nous avons menée ici visait à comprendre les principes d'intervention des changements de pratiques éducatives et pédagogiques par le travail coopératif au sein d'environnements sociotechnologiques nouveaux.

Ce questionnement a été fortement alimenté par notre expérience de formateur des futurs maîtres à l'Université de Montréal et par des travaux de recherches appliquées (Ambassa, 1995, 1997) que nous avons menés pour l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'école Édouard VII, à l'école Ogilvie et à l'école Saint-Brendan, trois écoles primaires de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (CÉPGM). Ces écoles francophones appartiennent aujourd'hui à la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Quoique dans ces projets et expériences la priorité était donnée aux stratégies à mettre en place dans le but ultime d'aider à l'intégration harmonieuse des NTIC dans la classe et de favoriser, par le fait même, l'apprentissage, elles ont cependant alimenté l'objet de notre étude par leurs aspects technologiques, sociologiques et de l'apprentissage. Le praticien chercheur s'est impliqué concrètement dans l'action tout en observant les transformations de l'intégration des NTIC. Nous avons participé aux travaux de la CSDM en qualité de conseiller pédagogique auprès des jeunes dans les NTIC.

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1996) a mené une étude qui soulignait le problème auquel l'école doit faire face et qui, par conséquent, préoccupe la société tout entière. Cette synthèse qui a été dégagée par l'équipe de *Mission 95* qui réunissait une dizaine de groupes de personnes travaillant dans différentes catégories de l'éducation. Le but premier de cette réflexion était de trouver des solutions à la problématique de réussite de tous les élèves confiés à l'école.

Dans cette perspective ou c'est la vision de l'école et de l'éducation qui nous préoccupe, la synthèse dégagée de *Jalons d'une école pour tous* (1996) indique que lorsque l'on interroge les jeunes sur l'école actuelle les préoccupations suivantes émergent :

« Une pédagogie qui mise sur l'activité plutôt que sur la passivité.

Une pédagogie qui utilise des moyens modernes d'apprentissage.

Une pédagogie qui prend en compte qu'on n'apprend pas tous de la même manière et à la même vitesse.

Une pédagogie juste pour tous les élèves.

Une pédagogie qui permet de comprendre pourquoi on doit apprendre certaines choses.

Des enseignantes et des enseignants qui sont des communicateurs variant leurs moyens pédagogiques.

Des enseignantes et des enseignants qui se préoccupent au moins autant des élèves que du programme ».

(Jalons d'une école pour tous, 1996, p. 10)

Comme la plupart des études que nous mentionnons plus loin, *Mission 95* a permis d'explorer, d'analyser et de débattre un grand nombre d'idées relatives à l'école d'aujourd'hui et à celle de demain. Ce groupe de travail, composé d'agents de l'éducation, arrive aux conclusions suivantes :

- l'école doit changer parce que les jeunes changent ;
- cette évidence n'est pas acceptée dans le monde scolaire ;
- les jeunes font face à des valeurs dominantes difficilement acceptables ;
- les jeunes vivent des inquiétudes par rapport à leur avenir ;
- les jeunes apprennent différemment dans ce monde visuel, virtuel et éclaté ;
- l'école doit se transformer, à l'instar de la société ;
- la mutation sociale et technologique impose une mutation profonde de l'école.

Ces conclusions, qui pointent les problèmes de l'école et qui prescrivent des changements audacieux dans les pratiques pédagogiques, exigent une redéfinition de l'enseignement et de l'apprentissage dans un contexte nouveau (Allen, 1998).

D'autres études renforcent cette recherche (MEQ, 2000) et montrent qu'avec l'arrivée des nouvelles technologies, il y a une ouverture à de nouvelles perspectives qui obligent à voir autrement les situations d'apprentissage dans l'ensemble de cette mutation sociale (Paquette, 1992 ; Tardif, 1992 ; Savoie-Zacj, 1993). Dans ces mutations sociales et pédagogiques, les enseignants et les apprenants devront s'ajuster pour faire face aux défis liés à la gestion des nouveaux modes d'apprentissage (*Jalons d'une école pour tous*, 1996).

Le modèle d'apprentissage social, que Henri et Lundgren-Cayrol (1997) définissent comme une communauté d'apprentissage, semble, avec les technologies, offrir plus de chance pour concrétiser les intentions éducatives liées à cet ensemble de mutations. La communauté d'apprentissage, par le moyen des nouvelles technologies, est centrée sur les interactions de groupe. Elle respecte les démarches individuelles et c'est dans une perspective coopérative que notre réflexion peut être envisagée. La complexité de la tâche à réaliser pour atteindre des résultats satisfaisants pour la société de demain pourrait, par conséquent, reposer sur une démarche coopérative en apprentissage dans un environnement hautement technologique. Devant l'absence de réponses définitives dans cette nouvelle voie, il y a lieu d'explorer des avenues potentielles dans notre recherche à venir.

Une des questions principales que soulevait cette recherche était de savoir **quels sont les facteurs pédagogiques qui favoriseraient la productivité cognitive et la cohésion du groupe virtuel en situation d'apprentissage ?**

Ainsi, ladite recherche poursuivait quatre objectifs majeurs :

1. identifier les difficultés d'apprentissage coopératif dans un environnement d'apprentissage et d'enseignement hautement technologique ;
2. évaluer les facteurs et les limites des interactions apprenants-apprenants, individu-groupe et groupe-enseignant ;
3. définir les conditions d'efficacité de l'apprentissage coopératif et socialisé qui aideront à dégager les facteurs pédagogiques favorisant la productivité et la cohésion du groupe virtuel ;

4. concevoir un environnement d'apprentissage coopératif virtuel qui intègre les modalités de l'apprentissage coopératif traditionnel en créant une situation d'apprentissage virtuel qui relie en réseaux, dans différents lieux physiques, des apprenants entre eux, et des apprenants et des enseignants.

Notre réflexion porte essentiellement sur les concepts liés à l'apprentissage coopératif virtuel, qu'il ne faut pas confondre avec la réalité virtuelle. Nos préoccupations n'étaient pas reliées à l'utilisation et à l'intégration des dispositifs tels que les casques, gants et *sensors* servant dans une situation de réalité virtuelle. Nous faisons plutôt appel à une situation pédagogique dans un environnement médiatisé utilisant des outils du réseau et favorisant l'apprentissage coopératif par groupe distribué.

Ce travail a également été le début d'une réflexion critique sur le concept émergent de l'apprentissage coopératif virtuel (ACV). La réflexion portait sur des concepts tels que l'apprentissage, la téléformation, le téléapprentissage, les différences individuelles, l'apprentissage distribué et l'environnement sociotechnologique, le conflit cognitif, les interactions sociales, la distance sans distance (Ambassa et Morin 1995 ; Armand, Dagenais et Ambassa 1996 ; Buttler et *al.*, 1998).

L'apprentissage coopératif virtuel est un concept à bâtir : après la classe virtuelle, le campus virtuel. L'apprentissage coopératif virtuel est un processus différent fondé sur un modèle social d'apprentissage. Comme l'étude précédente le souligne, il y a des enjeux culturels dans le travail de groupe. C'est aussi un contexte particulier d'apprentissage médiatisé et socialisé qui va à l'encontre de la conception de la technologie comme instrument déshumanisant :

« Si l'exploitation de la synergie du groupe augmente les potentialités pédagogiques des nouveaux modèles de formation à distance, l'introduction du groupe comme composante essentielle de l'environnement d'apprentissage risque de réduire le contrôle qu'a l'apprenant sur l'apprentissage, à cause justement des contraintes que pose le fonctionnement en groupe ». (Henri et Lundgren-Cayrol, 1997, p. 1)

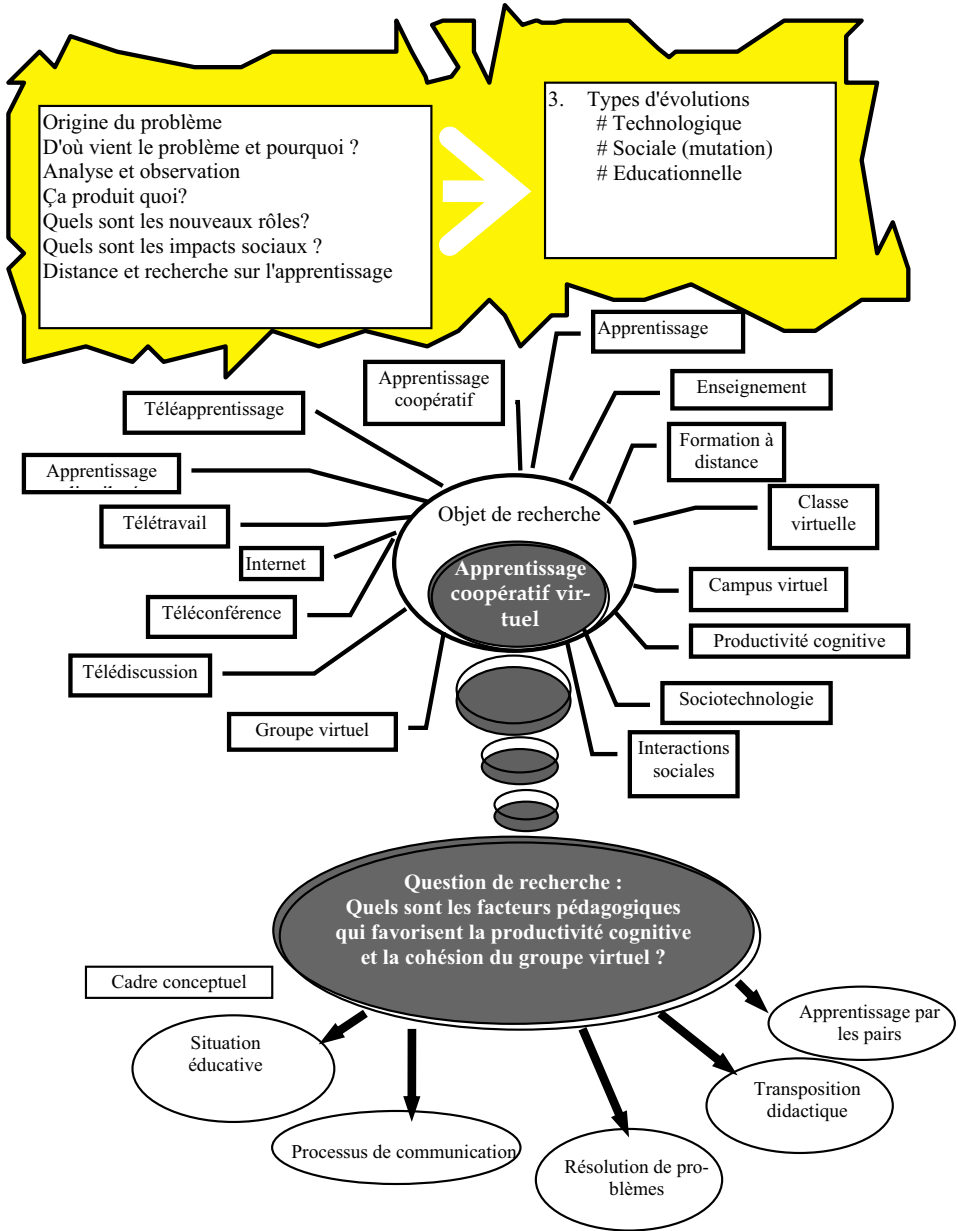
Cette observation montre l'incertitude qui plane sur la question de l'intégration du groupe dans le processus d'apprentissage. Cette incertitude pourrait être amplifiée dans la situation d'un groupe virtuel.

La figure 1 illustre la problématique de notre recherche. Dans la partie supérieure, on retrouve les questions qui orientent vers l'origine du problème et les dimensions à prendre en compte dans l'étude de la question. Ces dimensions sont reflétées par trois types d'évolution : technologique, sociale et éducationnelle.

Suivent ensuite l'objet de recherche et les concepts liés à l'apprentissage coopératif virtuel : l'apprentissage, l'apprentissage coopératif, l'enseignement, le télé-apprentissage, l'apprentissage distribué, le télétravail, la téléconférence, la télédiscussion, le groupe virtuel, la formation à distance, la classe virtuelle, le campus virtuel, la productivité cognitive, la sociotechnologie et les interactions sociales. Ces concepts contribueront à la revue de littérature de l'objet de notre étude.

La dernière partie du schéma présente les questions de recherche ainsi que le cadre conceptuel qui nous aideront à étudier cette question. Dans une situation complexe d'apprentissage en réseau, le processus de communication nous aidera à mieux comprendre les transactions entre les acteurs impliqués. Les principes de traitement de l'information nous permettront d'éclairer l'efficacité de l'apprentissage. Puisqu'il s'agit d'un modèle coopératif, la transposition didactique et le modèle de Johnson et Johnson (1989), sur l'apprentissage par les pairs et la résolution des problèmes dans la situation éducative permettront d'apporter un éclairage sur l'apprentissage coopératif virtuel et sur notre question de recherche.

Figure 1
Schéma de la problématique



Cette thèse comprend six chapitres. Le chapitre I présente la problématique de l'ACV et l'importance de la question à étudier. Il évoque autant les motivations pour le sujet de recherche que les éléments détaillés des questions de recherche.

Le chapitre II donne des informations sur la recension des écrits qui alimentent le concept de l'ACV et il apporte un début de réponses à nos différentes questions.

Quant au chapitre III, il nous renvoie aux fondements théoriques qui ont éclairé la compréhension du processus de l'ACV comme modèle social. Il présente le cadre conceptuel du travail qui nous prépare à la méthodologie de cette recherche.

Le chapitre IV présente la méthodologie de la recherche. Il précise le type de recherche, le contexte et la population ainsi que la démarche employée pour accomplir cette recherche.

Le chapitre V fait la synthèse des observations et des données sur le développement d'habiletés sociales dans les relations au sein du groupe virtuel. Les implications cognitives et affectives sont illustrées de même que l'interprétation des données. L'évaluation de l'apprentissage au sein du groupe virtuel y est aussi relevée.

Finalement, le chapitre VI discute des résultats obtenus en relevant les points saillants et en comparant les résultats à d'autres types de recherche. Il répond aux sous-questions relatives à la dynamique du groupe virtuel versus le groupe face-à-face et, enfin, il ouvre sur des pistes pour étendre la recherche.

Chapitre I

Problématique

Introduction

Ce premier chapitre traite de la problématique. Il situe le problème qui nous a conduit à cette recherche et présente la démarche suivie qui nous a amené à cibler l'objet d'étude. Il se divise en cinq sections.

La première section aborde le contexte de la problématique. La deuxième indique nos motivations par rapport au problème étudié. Comment est perçu ce problème, quelle est son importance et quelles sont les différentes perspectives ? La troisième section dégage les questions de recherche. Quant à la quatrième, elle s'attarde aux limites de la recherche et la cinquième expose l'originalité et la pertinence du problème.

1.1. Contexte de la problématique

Les technologies contribuent à modifier considérablement les systèmes traditionnels de formation et d'éducation. Ces bouleversements débouchent sur des voies incertaines pleines d'enjeux divers (Lévy, 1999) qui reposent, d'une part, sur l'intégration adéquate des outils dans les milieux de la formation et, d'autre part, sur l'insuffisance des ressources et le manque de vision globale des acteurs dans cette nouvelle orientation (Aubé, 1998). La formation des praticiens de l'éducation dans les nouvelles technologies, les craintes et les appréhensions des technologies suggèrent des défis sur la manière dont l'apprentissage s'opère chez les apprenants. Même si de nombreuses recherches ont été menées, plusieurs expériences dans le domaine restent méconnues. La question de la validité des innovations technologiques demeure un enjeu sérieux. Javier Perez de Cuellar, cité par Puimatto (1995, p. 9), attirait déjà l'attention des acteurs sociaux et des décideurs sur le fait que :

« La révolution technologique et économique remet en cause l'un des fondements cardinaux de la société industrielle : le travail. L'usage massif des technologies de l'information et la hausse de la productivité qui caractérisent les sociétés contemporaines sont porteurs de bouleversements sans précédent, qui exigent une révision radicale des politiques classiques du développement, de la culture, de l'éducation et de la formation ».

Il est évident que nos sociétés se transforment continuellement pour migrer vers de nouveaux espaces. Plus que jamais la connaissance et le savoir deviennent les clés du succès. Mais les rôles des enseignants et des apprenants sont altérés par les transformations technologiques (Boulter, 2000).

Ainsi, selon le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1994),

« L'ampleur de la pénétration de ces technologies tant dans la vie domestique que professionnelle oblige l'école à reconsidérer sa mission et ses façons de faire [...]. Ainsi, on s'attend à ce que l'école s'assure désormais que tous les élèves développent des com-