

Analyse lexicométrique de trois revues belges francophones destinées aux enseignants : ces revues parlent-elles d'approches pédagogiques ?

Caroline Dujardin,
Assistante de recherche

Marie Bocquillon,
Assistante-doctorante
Contact : marie.bocquillon@umons.ac.be

Antoine Derobertmeasure,
Chargé de cours, PhD
Contact : antoine.derobertmeasure@umons.ac.be

Marc Demeuse,
Professeur ordinaire, PhD
Contact : marc.demeuse@umons.ac.be

Institut d'Administration scolaire, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Mons (Belgique)

Version du 10 mars 2019

Cet article est la version longue du texte « Les revues destinées aux enseignants parlent-elles de pédagogie ? Analyse lexicométrique de trois revues belges francophones » (Dujardin, Bocquillon, Derobertmeasure et Demeuse), actuellement soumis à une revue.

Résumé

Si les chercheurs communiquent à travers des revues scientifiques spécialisées, dans le domaine de sciences de l'éducation, comme dans d'autres domaines des sciences humaines, il est important que ce qu'ils mettent en évidence puisse être communiqué aux praticiens, et donc aux enseignants. Dans le monde francophone, existent de nombreuses revues qui leur sont destinées, mais ces revues parlent-elles de pédagogie ? Cet article vise à répondre à cette question pour trois revues belges francophones.

Citation en exergue

Il y a cependant des instituteurs qui ne lisent aucun journal scolaire et ne s'inquiètent pas le moins du monde de ce qui se fait en pédagogie. Ils tiennent leur école demain comme hier et ne pensent même pas qu'ils aient à apprendre quelque chose : ils taxent de théories creuses ou arbitraires tout ce qui est en dehors de leur horizon ou contrarie leur routine, oubliant le fameux mot de Goethe, le coryphée de la littérature allemande : « Qui n'avance pas recule »

Extrait de *l'Éducateur*, Mission de la presse scolaire : l'importance de cette dernière pour l'instituteur (1880) d'Alexandre Daguet (cité par Fontaine, 2014, p. 19).

1. Une recherche sur ce qui est dit aux enseignants

La plupart des articles scientifiques dans le domaine de l'éducation présentent les résultats d'une ou plusieurs recherches menées sur le terrain, d'autres études, plus rares, traitent quant à elles de LA recherche en éducation, comme sujet propre. Ces dernières études sont donc des « recherches sur les recherches » et portent généralement sur des questions méthodologiques, des problèmes épistémologiques, la réception de leurs résultats ou de questions relatives à l'indépendance de ces recherches par rapport au corps social. Elles sont essentielles pour permettre l'évolution de la discipline.

L'analyse des productions scientifiques permet, par exemple, de s'intéresser aux réseaux de chercheurs qui publient, sur un sujet donné, en analysant les références bibliographiques qui sont mobilisées par ces auteurs (par exemple, Dalud-Vincent, 2017 ; Dalud-Vincent & Normand, 2011, 2012). Une autre manière de s'intéresser à la recherche actuelle est d'analyser des communications de colloques pour y repérer des indicateurs par rapport à une problématique spécifique, à sa présence ou à la manière de la traiter (par exemple, Bedin & Broussal, 2012). Une troisième approche possible est d'analyser les textes écrits non pas à destination des chercheurs, mais à destination des enseignants afin d'identifier les messages et informations qui leur sont transmis à partir notamment de travaux de recherche. Notre article s'inscrit dans cette perspective et dans la continuité de la thèse que Bissonnette (2008) a notamment consacrée à l'analyse du contenu de la revue québécoise *Vie pédagogique*.

Différentes revues pédagogiques, destinées aux professionnels de l'éducation, et en particulier aux enseignants, font le lien entre les résultats des recherches scientifiques ou les réformes politiques... et « le terrain ». Elles visent à informer les équipes pédagogiques en tenant compte de ce qu'elles imaginent être leurs besoins. Il existe de nombreuses revues pédagogiques francophones partageant cet objectif et il est impossible d'être exhaustif à ce niveau. On peut, par exemple, citer *Vie pédagogique* (Québec), *Cahiers pédagogiques* (France), *Educateur* (Suisse), *PROF*, *Tribune*, *Eduquer*, *L'école démocratique*, *Entrées libres*, *TRACeS de ChanGements* (Belgique) ou *Mieux enseigner* (en ligne, en France, au Canada et en Belgique). Ces revues présentent chacune des spécificités, liées notamment aux caractéristiques de leur éditeur et de sa ligne éditoriale. Elles peuvent être fort anciennes, comme *l'Éducateur*, fondé en 1865.

Certaines revues sont éditées par des autorités publiques, en charge de l'enseignement. C'est par exemple le cas de la revue *PROF* en Fédération Wallonie-Bruxelles ou encore de *Vie pédagogique* au Québec. D'autres revues sont issues d'organisations syndicales, comme *l'Éducateur* en Suisse ou *Tribune* en Belgique. D'autres encore trouvent leur origine au sein d'un cercle de chercheurs et d'acteurs de l'éducation, par exemple *Cahiers pédagogiques* en France. Certaines associations ou mouvements socio-éducatifs qui sont aussi très impliqués dans le monde de l'éducation éditent des revues. C'est le cas, en Belgique, d'*Appel pour une école démocratique* (APED), avec la revue *L'école*

démocratique ou encore de *La ligue de l'enseignement et de l'éducation populaire*, avec *Eduquer*, ou de *ChanGements pour l'égalité*, avec *TRACeS de ChanGements*. Compte-tenu de l'organisation particulière en réseaux de l'enseignement belge, il est également possible de trouver dans ce pays des revues liées à un réseau d'enseignement proprement dit, comme *Entrées libres* qui est le magazine officiel du Secrétariat général de l'enseignement catholique. Enfin, le magazine *Mieux enseigner* propose un service d'achat de matériel pédagogique et didactique et développe une partie rédactionnelle à côté de ce service commercial. De manière générale, les revues qui viennent d'être évoquées brièvement ne sont pas produites directement par des chercheurs en éducation, même si certains collègues peuvent y participer. À côté de ces revues, certaines associations professionnelles éditent également une revue, comme les *Feuillets d'information* et la revue *G.E.O.* de la Fédération des professeurs de géographie de Belgique francophone (FEGEPRO)¹ ou l'*Agrégation*, revue trimestrielle de la Société des agrégés en France².

Il est également possible de distinguer ces revues en fonction de leur ligne éditoriale et de leurs objectifs spécifiques. Les différentes lignes éditoriales des revues mentionnées ci-dessus se rejoignent sur un objectif commun : informer les professionnels de l'éducation en répondant à leurs besoins, en partageant des bonnes pratiques et en proposant des débats ouverts, mais elles présentent chacune des particularités. Ainsi, certaines revues, telles que *PROF* ou *Tribune* ont pour objectif d'informer les acteurs de l'enseignement des différentes décisions politiques en termes de réformes, la première de manière à faire connaître ces décisions, la seconde en y apportant également un regard syndical. Les magazines *Vie pédagogique*, *Mieux enseigner* et *Cahiers pédagogiques* ont, eux, la volonté affichée de mettre en avant les innovations pédagogiques alors que les revues *Entrées libres*, *L'école démocratique*, *Eduquer* et *Tribunes* insistent davantage sur l'actualité pédagogique, même si ces deux préoccupations sont parfois difficiles à distinguer. Les actualités pédagogiques désignent les événements et les projets d'écoles présentés dans les revues, sans que leurs thématiques soient nécessairement « nouvelles » (exemple : un projet d'école sur l'environnement). Les innovations pédagogiques, quant à elles, désignent des « nouveautés pédagogiques » (ex. : une expérimentation de la classe inversée dans une école). L'*Educateur* a, lui, à la fois la volonté de partager les innovations pédagogiques et l'actualité.

Pour notre recherche, nous avons décidé de nous limiter à une analyse ayant pour but de comparer les approches pédagogiques véhiculées dans les revues et nous avons restreint notre corpus, pour des raisons pratiques, à trois revues belges francophones : *PROF*, *Entrées libres* et *L'école démocratique*. Ces revues ont été retenues parce qu'elles constituent trois exemples contrastés et non spécifiques à une discipline scolaire. Elles s'adressent toutes les trois aux enseignants, mais aussi aux autres personnels de l'éducation et à ses partenaires. *PROF* est une revue trimestrielle éditée par l'Administration générale du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles et destinée à l'ensemble des professionnels de l'éducation, tous réseaux confondus, alors qu'*Entrées libres*, comme nous l'avons mentionné, est éditée par le Secrétariat général de l'enseignement catholique et donc destinée prioritairement aux membres de ce réseau. *L'école démocratique*, pour sa part, est éditée par « un mouvement de réflexion et d'action qui milite en faveur du droit de tous les jeunes à accéder à des savoirs porteurs de compréhension du monde et à des compétences qui leur donnent force pour agir sur leur destin individuel et collectif » qui s'adresse non seulement aux enseignants, mais également aux autres acteurs (élèves, étudiants, parents, chercheurs...).

1 <http://www.fegepro.be/>

2 <https://www.societedesagreges.net/publications/>

2. Approches pédagogiques et stratégies d'enseignement

Les différentes revues destinées aux enseignants traitent naturellement de nombreux thèmes et nous n'avons pas voulu, ici, couvrir l'ensemble des contenus abordés. Nous avons privilégié un aspect particulier, celui des approches pédagogiques et des stratégies d'enseignement, comme l'a fait avant nous Bissonnette dans sa thèse. Ce choix s'inscrit dans une thématique de recherche plus large destinée à mieux comprendre la manière de définir ce qui est fait par les enseignants en classe, notamment dans un système éducatif où la liberté de choix, constitue une valeur cardinale (Derobertmeasure, Bocquillon et Demeuse, 2019). Si le concept de méthode pédagogique, voire de « pédagogie » pour reprendre, par exemple, le terme employé par Viaud (2017) dans son « guide de référence des pédagogies alternatives », semble un peu trop large et peu opérationnel, nous avons privilégié celui d'approche pédagogique, même s'ils sont souvent confondus (Vienneau, 2017, p. 317), et de stratégie d'enseignement.

L'organisation particulière du système éducatif belge francophone, basé sur la liberté pédagogique, garantie par la Constitution de 1831, « implique la liberté de création des écoles, la liberté de choix des parents et la liberté pédagogique au sein des établissements, à condition de respecter le socle minimal prévu par la loi » (De Bouttemont, 2004, p. 105). La liberté pédagogique fait notamment référence aux approches pédagogiques que chaque enseignant décide de mettre en place dans sa classe et aux programmes que rédigent les réseaux d'enseignement. Chaque réseau d'enseignement, chaque école et chaque enseignant jouit donc de cette liberté. On pourrait naturellement observer la manière dont celle-ci se traduit effectivement en classe, dans les pratiques singulières, mais l'angle que nous avons choisi ici est d'observer ce qui est proposé par différents médias destinés aux enseignants.

Pour déterminer quelles sont les approches pédagogiques véhiculées dans les revues analysées, la typologie de Chall (2000, citée par Bissonnette, 2008) a été utilisée. Selon cette typologie, les stratégies d'enseignement³ peuvent être représentées par un continuum où se trouvent à une extrémité les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève et de l'autre celles centrées sur l'enseignant (Bissonnette, 2008).

Les stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant sont en général associées aux « pédagogies dites traditionnelles, directives, structurées et explicites » (Bissonnette, 2008, p. 133). L'enseignement magistral et l'enseignement explicite peuvent donc être rattachés à cette famille d'approches dites centrées sur l'enseignant. L'enseignement magistral renvoie à une démarche par laquelle l'enseignant expose les contenus via un monologue aux élèves passifs, qui les appliquent ensuite seuls dans des exercices (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). L'approche explicite, quant à elle, renvoie à une démarche d'enseignement systématique procédant du simple au complexe et structurée en trois étapes (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013) au cours desquelles (1) l'enseignant démontre clairement les procédures permettant de réaliser les tâches proposées (modelage) ; (2) les élèves s'exercent à pratiquer la tâche avec les autres élèves et avec l'enseignant (pratique guidée) ; (3) l'élève réalise la tâche seul (pratique autonome). L'enseignement magistral et l'enseignement explicite partagent des caractéristiques communes. Ils ne sont d'ailleurs pas différenciés dans le questionnaire de Wanlin et Crahay (2015) visant à mesurer les conceptions des futurs enseignants face aux approches pédagogiques. Ainsi, ils s'accordent sur le fait que l'enseignant doit présenter clairement aux élèves les procédures de résolution de problèmes et sur l'importance des exercices. Bien qu'ils s'accordent sur ces différents points, l'enseignement explicite se distingue par plusieurs gestes professionnels tels que la vérification continue de la compréhension de l'ensemble des élèves, qui sont constamment sollicités pour fournir des réponses orales, écrites et gestuelles ; la présence de nombreuses rétroactions fournies aux élèves, ainsi que

3 A l'instar de Bissonnette (2008, p. 31), les termes « approches pédagogiques », « stratégies d'enseignement », « pratiques d'enseignement » et « méthodes d'enseignement » sont utilisés comme des synonymes dans ce texte.

la présence d'une phase intermédiaire, entre la démonstration de l'enseignant et les exercices réalisés en autonomie, au cours de laquelle l'enseignant et les élèves pratiquent ensemble (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

Les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève, quant à elles, sont en général associées aux « *pédagogies nouvelles, modernes, ouvertes et progressistes* » (Bissonnette, 2008, p.133) et donc aux approches d'enseignement constructivistes (Castonguay & Gauthier, 2012). Les approches (socio)constructivistes renvoient à différentes approches d'enseignement telles que la pédagogie par projets ou l'approche par la découverte (Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Stordeur, 2012). L'enseignement (socio)constructiviste⁴ est caractérisée par le recours, en début d'apprentissage, à des tâches authentiques et complexes (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2009) durant lesquelles l'enseignant joue le rôle de facilitateur (Bissonnette & al., 2010 ; Stordeur, 2012). L'enseignement (socio)constructiviste est centrée sur le rythme et les préférences de l'élève (Bissonnette & al., 2010). Le préfixe « socio » renvoie à l'importance du groupe⁵ – constitué de l'enseignant et des élèves – pour construire les apprentissages (Stordeur, 2012).

L'enseignement (socio)constructiviste et l'enseignement explicite partagent plusieurs caractéristiques communes. Par exemple, les deux approches pédagogiques s'accordent sur l'importance des représentations initiales des élèves et de l'autoévaluation (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Stordeur, 2012). De manière générale, elles présentent un consensus sur la manière dont l'élève construit son apprentissage (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2009). Néanmoins, l'enseignement (socio)constructiviste et l'enseignement explicite ne s'accordent pas sur les moyens à mettre en place pour favoriser cet apprentissage et notamment sur le moment auquel l'élève doit être confronté à la complexité : en début d'apprentissage dans l'enseignement (socio)constructiviste et en fin d'apprentissage dans l'enseignement explicite.

Il convient de souligner le côté un peu « caricatural » de l'opposition entre « stratégies centrées sur l'enseignant » et « stratégies centrées sur l'élève » : « *elle suppose que l'une se préoccupe davantage de l'élève alors que l'autre se soucie davantage du contenu, ce qui est à proprement parler inexact, et pour l'une et pour l'autre. Au contraire, l'enseignement explicite se préoccupe de l'élève également ; l'enseignant cherche à donner à l'élève une direction claire, à comprendre comment il pense, à l'accompagner par un soutien approprié avec la pratique guidée. De la même manière, dans une pédagogie centrée sur l'élève, l'enseignant cherche à lui faire apprendre des contenus en utilisant d'autres moyens, plus indirects, que la transmission ou l'instruction* » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, pp. 63-64).

Pour éviter d'opposer ces deux types d'approches, Gauthier et ses collègues (2013) proposent de les placer sur un continuum et de choisir l'approche la plus appropriée à chaque situation en fonction de trois critères : le niveau de compétence des élèves, la complexité de la tâche demandée et le temps dont l'enseignant dispose. Ainsi, lorsque les élèves ont un faible niveau de compétence, que la tâche demandée est assez complexe et que le temps disponible est plutôt réduit, il est préférable d'utiliser un enseignement explicite. A l'inverse, s'il dispose de beaucoup de temps, que les élèves ont un bon niveau et que la tâche est plus aisée, l'enseignant pourra privilégier une approche par la découverte. En faisant cela, l'enseignant fait varier le « niveau de soutien

4 Le terme « enseignement (socio)constructiviste » est utilisé pour désigner les approches d'enseignement d'inspiration (socio)constructiviste (ex. : pédagogie par projets, approche par la découverte) et non la démarche d'apprentissage (socio)constructiviste, qui est partagée par les tenants de l'approche d'enseignement (socio)constructiviste et les tenants de l'approche d'enseignement explicite (Gauthier & al., 2009).

5 Le travail en groupe est également important dans l'approche explicite, mais pas selon les mêmes modalités. Dans l'approche explicite, l'élève travaille en groupe avant de travailler seul (Gauthier & al., 2009, 2013), tandis que dans l'approche (socio)constructiviste, l'élève travaille seul avant de travailler en groupe (Stordeur, 2012).

pédagogique ». Plus les élèves vont devenir compétents dans un domaine, plus ils vont être capables de s'autoguidé et plus le guidage extérieur deviendra superflu.

Bissonnette (2008), à propos des stratégies d'enseignement véhiculées par la revue québécoise *Vie pédagogique*, met en évidence que les termes liés aux stratégies centrées sur l'élève et donc à l'enseignement (socio)constructiviste y sont de plus en plus présents durant la période de parution de cette revue. De plus, les discours et les réformes pédagogiques y ont tendance à valoriser cette approche pédagogique au détriment d'un enseignement plus guidé.

Différentes analyses textuelles sur les approches pédagogiques ont été réalisées sur d'autres supports, avec le même objectif : sur des revues pédagogiques (Bissonnette, 2008 ; Cerqua & Gauthier, 2010), des programmes de formation (Cunningham, 2008 ; Izumi & Coburn, 2001), les programmes de l'enseignement obligatoire (Mangez, 2004) ou encore des supports de cours (Walsh, Glaser & Wilcox, 2004). Les résultats de ces différentes analyses concordent entre elles. L'ensemble des résultats de ces études montrent une prédominance des « stratégies d'enseignement centrées sur l'élève » par rapport aux « stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant ».

3. Méthodologie

Parmi les nombreux types d'analyses textuelles possibles (Derobertmasure & Demeuse, 2015), c'est l'analyse lexicométrique outillée à l'aide d'un logiciel (Derobertmasure & Demeuse, 2011) qui a été choisie pour cette première exploration du corpus de plusieurs centaines de pages. L'analyse lexicométrique consiste en une analyse quantitative du lexique du corpus (Souti, 2015).

L'analyse lexicométrique automatique se base sur des dictionnaires préétablis dans les logiciels, tandis que l'analyse semi-automatique consiste notamment à relever l'occurrence d'un ensemble de termes contenus dans une grille d'analyse élaborée par les chercheurs pour répondre à leurs questions de recherche.

C'est ce second type d'analyse lexicométrique qui a été mis en œuvre à l'aide du logiciel Tropes®⁶ afin de déterminer les approches pédagogiques véhiculées dans les textes des 3 revues que nous avons sélectionnées (*PROF*, *Entrées libres* et *l'Ecole démocratique*) publiés entre 2014 et 2017, soit durant les quatre dernières années complètes disponibles. De manière schématique, notre objectif est de déterminer si ces textes font davantage référence aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève, aux stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant ou encore aux caractéristiques partagées entre ces deux types de stratégies, à travers l'analyse du vocabulaire mobilisé.

Pour ce faire, la grille d'analyse utilisée (ou scénario) est une adaptation de celle de Bissonnette (2008). La grille d'origine est organisée en trois familles. Dans la première famille, sont repris les termes liés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève et dans la seconde, les termes liés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant. La dernière famille, qui fonctionne séparément des deux autres, reprend les termes liés aux « courants psychologiques ». Chacune des deux premières familles a été subdivisée par Bissonnette en quatre catégories : pédagogie générale, auteurs associés, approches ou méthodes pédagogiques et objectifs. Dans chacune de ces catégories sont présentes des sous-catégories. Chacune des sous-catégories reprend un ensemble de termes ayant un sens commun. Ce sont ces mots qui constituent le dictionnaire introduit dans Tropes® et qui sont recherchés dans le texte (le nom de la sous-catégorie étant lui-même recherché). Par exemple, la sous-catégorie « Pédagogie nouvelle » englobe les termes « pédagogie active », « approche Montessori », « éducation nouvelle »... et appartient à la catégorie « pédagogie générale » et à la famille des « stratégies d'enseignement centrées sur l'élève ».

⁶ Ce logiciel peut être téléchargé gratuitement à l'adresse suivante : <https://www.tropes.fr/>. Nous avons ici exploité une très faible partie de ce dont il est capable, notamment dans le domaine de l'analyse sémantique.

Pour notre recherche, la grille d'analyse de Bissonnette (2008) a été adaptée (tableau 1) notamment afin de prendre en considération les caractéristiques partagées par les deux types de stratégies d'enseignement, ainsi que de nouveaux termes (en italique dans le tableau 1) issus de la littérature scientifique⁷ et d'une analyse lexicométrique préalable des textes de la revue PROF parus entre 2009 et 2017 (Dujardin, 2018). L'ajout de ces termes a demandé la création d'une quatrième famille relative aux caractéristiques partagées par les stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant et celles centrées sur l'élève. Il existe en effet plusieurs caractéristiques communes aux deux types de stratégies d'enseignement qui ne permettent pas de les distinguer.

A des fins de reproductibilité de la recherche, la grille d'analyse (tableau 1) est également téléchargeable en version .scn (utilisable dans le logiciel Tropes) à l'adresse www.umons.ac.be/inaspub1

7 Une référence est indiquée dans le tableau en regard des termes ajoutés à la grille initiale.

Tableau 1 : grille d'analyse lexicométrique adaptée de Bissonnette (2008)

Catégories	Familles Stratégies d'enseignement centrées sur l'élève	Stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant	Points communs entre les deux types de stratégies d'enseignement
Pédagogie générale	<p>Pédagogie nouvelle# Approche Montessori Education nouvelle Méthode active Pédagogie active Pédagogie adaptée Pédagogie centrée sur l'élève Pédagogie centrée sur l'enfant Pédagogie ouverte Pédagogie Freinet Pédagogie nouvelle</p> <p>Approche constructiviste# <i>(Castonguay & Gauthier, 2012)</i> <i>Démarche constructiviste</i> <i>Pédagogie constructiviste</i> <i>Approche socioconstructiviste</i> <i>Démarche socioconstructiviste</i> <i>Pédagogie socioconstructiviste</i> <i>Approche constructiviste</i></p>	<p>Pédagogie traditionnelle# Pédagogie traditionnelle Ecole traditionnelle Enseignement traditionnel Pédagogie centrée sur l'enseignement Pédagogie axée sur l'enseignement Pédagogie par objectifs Enseignement magistral <i>Transmission des savoirs</i> <i>Transmettre la connaissance</i> <i>Transmettre le savoir</i> <i>(Analyse automatique)</i></p> <p>Instructionnisme# <i>(Gauthier et al., 2013)</i> <i>Pédagogie instructiviste</i> <i>Approche instructiviste</i> <i>Démarche instructiviste</i> <i>Instructivisme</i> <i>Pédagogie instructionniste</i> <i>Approche instructionniste</i> <i>Démarche instructionniste</i></p>	
Auteurs associés	Bruner Claparède Decroly Dewey Freinet Freire Rousseau Kilpatrick Montessori Neill Piaget Rogers Vygotski Paré Astolfi Paquette Develay Tardif Legendre Meirieu Perrenoud	Gagné Berliner Bloom Brophy Engelmann Evertson Gage Watson Keller Kulik De Landsheere Hunter Mager Pavlov Rosenshine Skinner Slavin Staats Good Thorndike Walberg	

	Angers Von Glasersfeld Paquay Jamotte Jonnaert Champagnol Larochelle Bednarz Pépin Stordeur	Richard Gauthier Bissonnette Sweller Adams Bouchard Boyer	
Approches ou méthodes pédagogiques	<p>Apprentissage coopératif# Apprentissage coopératif Activité coopérative Approche coopérative Elèves en équipes Elèves en équipe Elèves travaillent en équipe Enseignement coopératif Equipe d'élèves Équipes d'élèves Équipes de deux Équipes de quatre élèves Pédagogie coopérative Pédagogie de la coopération Travail coopératif Travail d'équipe Travaux d'équipe Travail de coopération Travail en coopération Travailler les élèves en équipe</p> <p>Différenciation pédagogique # Activité de différenciation Apprentissage différencié Différenciation pédagogique Différenciation de l'apprentissage Différenciation de l'enseignement Différenciation des apprentissages Enseignement différencié Pédagogie différenciée Pédagogie de la différenciation</p>	<p>Enseignement explicite# Enseignement explicite Direct instruction Active teaching Enseignement correctif Enseignement direct Enseignement directif Enseignement structuré Enseignement systématique Enseigner explicitement Explicit teaching Modélage Modèle explicite Modeling Pédagogie corrective Pédagogie directive Pédagogie explicite Pédagogie structurée Pédagogie systématique Pratique autonome Pratique autonomée Pratique dirigée Pratique guidée Pratique indépendante Apprentissage systématique (analyse automatique) Explicite (analyse automatique) Expliciter (Analyse automatique) Instruction directe (Gauthier & al., 2013)</p> <p>Success for all# (Gauthier et al., 2013)</p> <p>Pédagogie de la maîtrise#</p>	<p>Représentation(s)# (Gauthier et al., 2009) Connaissances préalables Savoir(s) préalable(s)</p> <p>Tâche complexe# (Arcà & Caravita, 1993 ; Gauthier et al., 2013) Tâche(s) complexe(s) Situation(s)-problème(s) Complexité</p> <p>Construction de l'apprentissage# (Analyse automatique et Gauthier et al., 2009) Construire l'apprentissage Construction de l'apprentissage Construction des apprentissages Construction des connaissances Construire le savoir Construction du savoir</p> <p>Activité# (Gauthier et al., 2009) Elèves actifs Activité de l'élève Activité des élèves</p> <p>Conflit(s) sociocognitif(s)# (Stordeur, 2012) Confrontation(s) Conflit(s) cognitif(s)</p> <p>Rétroaction(s)# (Gauthier et al., 2013)</p>

	<p>Enseignement stratégique # Enseignement stratégique</p> <p>Intégration de matière# Approche interdisciplinaire Approche multidisciplinaire Décloisonnement des matières Intégration des disciplines Intégration des matières Intégrer les matières Interdisciplinarité Pluridisciplinarité Projet intégrateur Projet interdisciplinaire Transdisciplinarité Pluridisciplinaire Interdisciplinaire</p> <p>Pédagogie par projets# Apprentissage par projet Approche par projet Classe à projet Enseignement par projet Pédagogie axée sur les projets Pédagogie du projet Pédagogie par projet Projets interdisciplinaires Réalisation de projets Travail en projet Travail par projet</p> <p>Pédagogie par la découverte# (Gauthier et al., 2009) <i>Apprentissage par la découverte</i> <i>Responsive education model</i></p> <p>Tâche(s) contextualisée(s) # (Arcà & Caravita, 1993) <i>Contextualiser l'apprentissage</i> <i>Tâche(s) signifiante(s)</i></p>	<p>Enseignement programmé Mastery learning Pédagogie de la réussite Pédagogie de la maîtrise Personalized system of instruction de Keller Programme de Keller</p> <p>Morcellement des savoirs# (Smith et al., 2016) <i>Découpage du savoir</i> <i>Savoir(s) morcelé(s)</i> <i>Savoir(s) découpé(s)</i> <i>Micro-unité(s) d'enseignement</i> <i>Unité(s) d'apprentissage</i> <i>Unité(s) d'enseignement</i></p> <p>Structuration de l'apprentissage# (Bissonnette, 2008) <i>Apprentissage(s) structuré(s)</i> <i>Structuration des apprentissages</i> <i>Marche-à-suivre</i> (Bocquillon et al., 2018). <i>Démonstration</i> (Bocquillon et al., 2018).</p> <p>Automatiser# (Rosenshine, 2009) <i>Automatisation</i></p> <p>Devoir sur acquis# (Gauthier et al., 2013) <i>Devoir(s) supervisé(s) par l'enseignant</i> <i>Structuration des devoirs</i> <i>Devoir(s) structuré(s)</i> <i>Devoir(s) de révision</i> <i>Devoir(s) de consolidation</i> <i>Devoir(s) simple(s)</i> <i>Travail à domicile structuré</i> <i>Travaux à domicile structurés</i> <i>Révision des devoirs</i></p> <p>Exercices structurés# (Gauthier et al., 2013) <i>Aide lors des exercices</i> <i>Exercice(s) guidé(s)</i></p>	<p><i>Feedback(s)</i> <i>Retour(s) sur l'apprentissage</i></p> <p>Guidance# <i>Guidance</i> <i>Guider</i> <i>Etayage</i> <i>Aide(s)</i> <i>Soutien pédagogique</i> <i>Soutien(s)</i> <i>Scaffolding</i> (Kirschnner et al., 2006) <i>Accompagner l'élève</i> <i>Accompagner l'enfant</i> <i>Accompagner les élèves</i> <i>Accompagner les enfants</i> (Analyse automatique)</p> <p>Exercices en autonomie# (Gauthier et al., 2013) <i>Exercices réalisés en autonomie</i> <i>Exercices réalisés seul</i> <i>Indépendance dans les exercices</i></p> <p>Préparation précise# (Gauthier et al., 2013 ; Bocquillon, Gravé, Friant & Demuse, 2018) <i>Leçon précise</i> <i>Préparation non rigide</i> <i>Leçon non rigide</i> <i>Leçon planifiée</i> <i>Planification de leçon</i></p> <p>Devoir(s)# (Gauthier et al., 2013) <i>Travail à domicile</i> <i>Travaux à domicile</i></p> <p>Autoévaluation(s)# (Bocquillon et al., 2018 ; Clément, 2015).</p>
--	--	---	--

	<p>Besoin(s) de l'élève# (Arcà & Caravita, 1993) Besoin(s) des élèves Besoin(s) des apprenants Besoin(s) de l'apprenant Besoin(s)</p> <p>Effet de génération# (Alfieri et al., 2010) Effets de génération</p> <p>Devoir découverte# (Bocquillon et al., 2018). Devoir(s) autonome(s) Devoir(s) en autonomie Découverte par les devoirs Devoir(s) complexe(s) Travail à domicile complexe Travaux à domicile complexes</p>	<p><i>Structuration des exercices</i> <i>Découpage des exercices</i> <i>Exercice(s) découpé(s)</i> <i>Exercice(s) dirigé(s)</i> <i>Direction des exercices</i> <i>Exercices progressifs</i> <i>Exercices de difficulté progressive</i> <i>Exercices de difficulté croissante</i></p> <p>Précision des objectifs# (Gauthier & Dembélé, 2004) <i>Préciser les objectifs</i> <i>Préciser l'objectif</i> <i>Annoncer les objectifs</i> <i>Annonce des objectifs</i> <i>Annonce de l'objectif</i> <i>Annoncer l'objectif</i> <i>Présentation des objectifs</i> <i>Présenter les objectifs</i> <i>Présenter l'objectif</i> <i>Justifier les objectifs</i> <i>Justification des objectifs</i> <i>Justifier l'objectif</i></p>	<p><i>S'autoévaluer</i> <i>Évaluer ses pratiques</i> <i>Évaluation de ses pratiques</i> <i>Évaluer ses stratégies</i> <i>Évaluation de ses stratégies</i></p> <p>Evaluation(s) formative(s)# (Gauthier et al., 2013) <i>Révisions hebdomadaires</i> <i>Révisions mensuelles</i></p> <p>Evaluation(s) authentique(s)# (Gauthier et al., 2009) <i>Évaluation sur les tâches complexes</i> <i>Évaluation(s) contextualisée(s)</i></p> <p>Evaluation sommative# (Gauthier et al., 2013) <i>Evaluations sommatives</i></p> <p>Objectif # (Gauthier et al., 2013 ; Mangez, 2004) <i>Objectifs</i></p>
Objectifs	<p>Démarche(s) d'apprentissage# Processus d'apprentissage</p> <p>Stratégies d'apprentissage# Stratégie cognitive Stratégie métacognitive Stratégie d'écriture Stratégie de lecture Stratégie de compréhension Stratégie de résolution de problèmes Stratégies pour apprendre Stratégie d'apprentissage</p>	<p>Acquisition des connaissances# Acquérir de nouvelles connaissances Acquérir des connaissances Acquérir les connaissances Acquérir une connaissance Acquérir une meilleure connaissance Acquièrent des connaissances Acquièrent les connaissances Acquisition de connaissance Acquisition de nouvelles connaissances Connaissance à acquérir Faire acquérir des connaissances</p>	

		<p>Apprentissages scolaires#</p> <p>Apprentissage d'une langue</p> <p>Apprentissage de base</p> <p>Apprentissage de l'écrit</p> <p>Apprentissage de l'histoire</p> <p>Apprentissage de l'orthographe</p> <p>Apprentissage de la communication</p> <p>Apprentissage de la langue</p> <p>Apprentissage de la langue écrite</p> <p>Apprentissage de la langue maternelle</p> <p>Apprentissage de la langue seconde</p> <p>Apprentissage de la lecture</p> <p>Apprentissage des mathématiques</p> <p>Apprentissage des langues</p> <p>Apprentissage de notions</p> <p>Apprentissage des sciences</p> <p>Apprentissage du français</p> <p>Apprentissage en sciences humaines</p> <p>Apprentissage fondamental</p> <p>Apprentissages disciplinaires</p> <p>Apprentissages essentiels</p>	
--	--	---	--

Courants psychologiques
Béhaviorisme#
Béhavioriste(s)
Béhavioriale
Béhaviorial
Béhavioriaux
Comportementalisme
Comportementaliste
Cognitivism#
Cognitiviste
Humanisme#
Humaniste
Constructivisme#
Constructiviste
Socioconstructivisme
Socioconstructiviste
Socio-constructivisme
Socio-constructiviste

Cette analyse a été complétée par une analyse des noms d'auteurs mentionnés dans les revues, comme le propose Bissonnette, puis à partir d'une liste enrichie en tenant compte du contexte belge francophone.

4. Résultats

4.1 Un premier regard sur les résultats

Le premier résultat, sans doute un peu déconcertant, est la faible proportion de termes associés aux stratégies d'enseignement retrouvés dans le corpus, comparativement à l'ensemble des termes employés, comme le montre le tableau 2.

Tableau 2 : fréquence absolue et relative des termes associés à une approche pédagogique dans les trois revues analysées. Les fréquences relatives sont indiquées entre parenthèses.

Revue	Fréquence absolue et relative des termes associés aux stratégies d'enseignement entre 2014-2017	Nombre total de mots dans le corpus
<i>PROF</i>	1.190 (0,33%)	359.071 (100%)
<i>Entrées libres</i>	1.290 (0,25%)	520.193 (100%)
<i>L'Ecole Démocratique</i>	511 (0,22%)	232.804 (100%)

Si moins de 0,5% des termes font référence aux stratégies d'enseignement, ce premier résultat doit être nuancé car le corpus comprend, comme tout texte écrit, des mots qui sont peu porteur de sens, tels que les articles, les prépositions, etc.

Pour faciliter la lecture de la suite du texte, les fréquences relatives des différents termes associés à notre étude seront rapportées non pas au nombre total de mots dans chacune des revues, mais au nombre total de termes en rapport avec la famille/catégorie/sous-catégorie de termes considérée.

4.2 Proportion de termes associés aux stratégies d'enseignement

Dans les tableaux suivants, le nombre d'occurrences des termes est calculé en fonction de la famille/catégorie/sous-catégorie de la grille lexicométrique à laquelle ils appartiennent. Le nombre d'occurrences d'une sous-catégorie représente la somme des occurrences des mots qui la composent dans la grille lexicométrique. Par exemple, 5 occurrences sont mentionnées pour la sous-catégorie « pédagogie nouvelle » en 2017 dans la revue *PROF*. Ces occurrences correspondent au total des occurrences des termes de cette sous-catégorie. Ainsi, une occurrence a été trouvée pour le terme « pédagogie Freinet » et quatre pour le terme « pédagogie active ». Afin de pouvoir comparer les résultats d'une revue à l'autre, des pourcentages d'occurrences ont été calculés, le volume en nombre de pages par an variant sensiblement entre les trois revues puisque *PROF* compte environ 176 pages par an, *Entrées libres*, environ 260 pages par an et *L'école démocratique*, environ 180 pages par an. La colonne « Moyenne » mentionne le nombre moyen des occurrences, la colonne « Ecart-type » reprend les mesures de l'étendue des données autour de ce nombre moyen et la dernière colonne (nommée « CV ») reprend l'ensemble des coefficients de variation. Ces indices statistiques sont calculés sur l'ensemble des données par ligne, seules les données de la colonne « Total » n'ont pas été prises en compte pour calculer les indices.

4.2.1 Stratégies d'enseignement centrées sur l'élève, sur l'enseignant et caractéristiques partagées

Le tableau 3 mentionne le nombre d'occurrences des termes des différentes familles de la grille d'analyse lexicométrique, ainsi que les pourcentages qui leur sont associés, et ce pour les trois revues. Les pourcentages sont à interpréter comme étant la proportion de mots trouvés pour chaque famille par rapport au nombre de mots appartenant aux trois familles de la grille d'analyse relevés par le logiciel par année de parution. Par exemple, on peut dire que 87,23% des 282 mots de la grille d'analyse trouvés par le logiciel pour la revue *PROF* en 2014 appartiennent à la famille des caractéristiques partagées entre les deux approches pédagogiques. Ces valeurs s'élèvent, pour la même année, à 93,77% et 72,05%, respectivement, pour les revues *Entrées libres* et *L'école démocratique*.

Tableau 3 : Occurrences et pourcentages des termes appartenant aux familles de la grille lexicométrique en fonction des années de parution de chacune des trois revues

Revue/Années de parution	Familles	Revue	2014	2015	2016	2017	Total	Moyenne	Ecart-type	CV
Caractéristiques partagées	PROF		246 87,23%	207 84,49%	320 86,02%	255 87,63%	1028 86,39%	257,00	40,60	0,16
	<i>Entrées libres</i>		271 93,77%	315 87,26%	258 93,14%	334 92,01%	1178 91,32%	294,5	31,08	0,11
	<i>L'école démocratique</i>		116 72,05%	70 85,37%	137 88,39%	74 65,49%	397 77,69%	99,25	28,28	0,28
Stratégies d'enseignement centrées sur l'élève	PROF		25 8,87%	28 11,43%	26 6,99%	26 8,93%	105 8,82%	26,25	1,09	0,04
	<i>Entrées libres</i>		9 3,11%	22 6,09%	8 2,89%	19 5,23%	58 4,5%	14,5	6,1	0,42
	<i>L'école démocratique</i>		41 25,47	5 6,1%	9 5,81%	31 27,43%	86 16,83%	21,5	14,99	0,7
Stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant	PROF		11 3,9%	10 4,08%	26 6,99%	10 3,44%	57 4,79%	14,25	6,80	0,48
	<i>Entrées libres</i>		9 3,11%	24 6,65%	11 3,97%	10 2,75%	54 4,19%	13,5	6,1	0,45
	<i>L'école démocratique</i>		4 2,48%	7 8,54%	9 5,81%	8 7,08%	28 5,48%	7	1,87	0,27
Total	PROF		282 100%	245 100%	372 100%	291 100%	1190 100%	297,5	46,34	0,16
	<i>Entrées libres</i>		289 100%	361 100%	277 100%	363 100%	1290 100%	322,5	39,73	0,12
	<i>L'école démocratique</i>		161 100%	82 100%	155 100%	113 100%	511 100%	125,75	32,24	0,25

Les résultats indiquent qu'il y a davantage d'occurrences dans la famille des caractéristiques partagées par les stratégies « centrées sur l'élève » et les stratégies « centrées sur l'enseignant », et ce pour les trois revues. Cet écart entre les caractéristiques partagées entre approches et les termes spécifiques à une stratégie d'enseignement est d'ailleurs plus important dans la revue *Entrées libres* (91,32% de l'ensemble des occurrences) que dans *PROF* (86,39%) ou dans *L'école démocratique* (77,69%). Le nombre d'occurrences dans la famille des caractéristiques partagées est globalement stable d'année en année dans *PROF* et *Entrées libres* (coefficient de variation de 0,16 pour *PROF* et de 0,11 pour *Entrées libres*), il est plus variable pour *L'école démocratique* (coefficient de variation de 0,28).

En ce qui concerne les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève et sur l'enseignant, il est possible de constater que les textes de la revue *PROF* présentent, sur l'ensemble des années, davantage de termes liés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève (8,82%) que celles centrées sur l'enseignant (4,79%). Les occurrences liées aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève (coefficient de variation de 0,04) varient moins sur les 4 années que les occurrences liées aux stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant (coefficient de variation de 0,48). La tendance est plus marquée encore dans *L'école démocratique* où il y a trois fois plus d'occurrences liées aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève (16,83% de l'ensemble des occurrences) que d'occurrences liées aux stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant (5,48% de l'ensemble

des occurrences). Cependant, le nombre d'occurrences liées aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève fluctue d'année en année (coefficient de variation de 0,70). En revanche, dans *Entrées libres*, il y a peu de différences entre les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève (4,5% de l'ensemble des occurrences) et les stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant (4,19% de l'ensemble des occurrences). Pour cette même revue, le nombre d'occurrences des termes liés à ces stratégies d'enseignement fluctue cependant davantage d'année en année (coefficient de variation entre 0,42 et 0,45) que le nombre d'occurrences lié à la famille des caractéristiques partagées.

4.2.2 Pédagogie générale liée aux stratégies d'enseignement

Le tableau 4 montre les occurrences des termes des sous-catégories appartenant à la catégorie *Pédagogie générale* pour les trois revues.

Tableau 4 : Occurrences et pourcentages des termes des sous-catégories appartenant à la catégorie *Pédagogie générale* en fonction des années de parution

Revue/Années de parution	Sous-catégories	2014	2015	2016	2017	Total	Moyenne	Ecart-type	CV
Pédagogie nouvelle	PROF	2	0	3	5	10	2,5	1,8	0,72
	<i>Entrées libres</i>	1	1	0	2	4	1	0,71	0,71
	<i>L'école démocratique</i>	4	1	1	2	8	2	1,22	0,61
Pédagogie traditionnelle	PROF	1	1	0	0	2	0,5	0,5	1
	<i>Entrées libres</i>	1	2	0	0	3	0,75	0,83	1,11
	<i>L'école démocratique</i>	1	0	3	0	4	1	1,22	1,22
Approche constructiviste	PROF	0	0	0	0	0	/	/	/
	<i>Entrées libres</i>	0	1	0	0	1	0,25	0,43	1,73
	<i>L'école démocratique</i>	1	1	0	0	2	0,5	0,5	1
Instructionnisme	PROF	0	0	0	0	0	/	/	/
	<i>Entrées libres</i>	0	0	0	0	0	/	/	/
	<i>L'école démocratique</i>	0	0	0	0	0	/	/	/
Total	PROF	3	1	3	5	12	3	1,41	0,47
	<i>Entrées libres</i>	2	4	0	2	8	2	1,41	0,71
	<i>L'école démocratique</i>	6	2	4	2	14	3,5	1,66	0,47

Globalement, chaque revue mentionne une dizaine de termes liés à la catégorie « Pédagogie générale » entre 2014 et 2017. Les revues analysées mentionnent donc peu ou pas de termes liés à la pédagogie nouvelle (22 occurrences au total à travers les 4 années et les 3 revues), à l'approche constructiviste (3 occurrences), à la pédagogie traditionnelle (9 occurrences) ou encore à l'instructionnisme⁸ (aucune occurrence).

⁸ Le terme « instructionnisme » désigne une famille d'approches pédagogiques tels que *l'enseignement explicite* de Rosenshine, le *Direct Instruction* de Engelman, la pédagogie de la maîtrise de Bloom, qui ont en commun le fait que l'enseignant fait apprendre les élèves en suivant une démarche systématique, structurée et explicite (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

Dans *PROF*, les références à la pédagogie nouvelle (10) sont plus nombreuses que celles relatives à la pédagogie traditionnelle (2). Dans *Entrées libres*, la tendance est identique, mais elle est beaucoup moins marquée : 4 occurrences sont liées à la pédagogie nouvelle et 3 occurrences sont liées à la pédagogie traditionnelle. *L'école démocratique* suit la même tendance et montre des résultats proches de ceux de *Entrées libres* avec 8 occurrences associées à la pédagogie nouvelle et 4 occurrences associées à la pédagogie traditionnelle.

Autre fait marquant, les revues ne font que peu référence à l'approche constructiviste (une occurrence relevée en 2015 dans *Entrées libres* et 2 occurrences dans *L'école démocratique*) et aucune référence à l'« instructionnisme ». Les textes analysés font néanmoins davantage référence à ce niveau d'analyse, aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève (pédagogie nouvelle et approche constructiviste) qu'aux stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant (pédagogie traditionnelle et « instructionnisme »), même si le nombre d'occurrences reste dans l'ensemble, très limité.

4.2.3 Approches et méthodes pédagogiques liées aux stratégies d'enseignement

Le tableau 5 présente les occurrences et les pourcentages associés des termes issus des sous-catégories appartenant à la catégorie « Approches et méthodes pédagogiques » de la famille des caractéristiques partagées. Ces occurrences sont beaucoup plus importantes numériquement (1.028 sur quatre années pour la revue *PROF*, 1.178 pour *Entrées libres* et 397 pour *L'Ecole démocratique*). Pour rappel, l'ensemble des sous-catégories présentées dans le tableau 5 sont des sous-catégories qui ont été ajoutées à la grille d'origine de Bissonnette (2008) sur base d'une revue de la littérature et d'une analyse automatique de l'ensemble des textes parus dans *PROF* entre 2009 et 2017.

Tableau 5 : Occurrences et pourcentages des termes des sous-catégories liées aux *Approches et méthodes pédagogiques* de la famille des caractéristiques partagées en fonction des années de parution

Revue/Années de parution Sous-catégories	Revue	2014	2015	2016	2017	Total	Moyenne	Ecart-type	CV
Guidance	PROF	97 39,43%	69 33,33%	88 27,5%	69 27,06%	323 31,42%	80,75	12,17	0,15
	<i>Entrées libres</i>	88 32,47%	87 27,62%	73 28,29%	88 26,35%	336 28,52%	84	6,36	0,08
	<i>L'école démocratique</i>	24 20,69%	17 24,29%	25 18,25%	25 33,78%	91 23%	22,75	3,34	0,15
Objectifs	PROF	47 19,11%	60 28,99%	96 30%	37 14,51%	240 23,35%	60	22,33	0,37
	<i>Entrées libres</i>	63 23,25%	84 26,67%	91 35,27%	122 36,53%	360 30,56%	90	21,15	0,24
	<i>L'école démocratique</i>	38 33%	21 30%	75 55%	32 43%	166 41,81%	41,5	20,28	0,49
Devoirs	PROF	16 6,5%	6 2,9%	26 8,13%	61 23,92%	109 10,6%	27,25	20,73	0,76
	<i>Entrées libres</i>	13 4,8%	19 6,03%	16 6,2%	21 6,29%	69 5,86%	17,25	3,03	0,18
	<i>L'école démocratique</i>	6 5,17%	11 15,71%	8 5,84%	7 9,46%	32 8,06%	8	1,87	0,23
Représentations	PROF	6 2,44%	10 4,83%	6 1,88%	7 2,75%	29 2,82%	7,25	1,64	0,23
	<i>Entrées libres</i>	17 6,27%	17 5,4%	5 1,94%	9 2,69%	48 4,07%	12	5,20	0,43
	<i>L'école démocratique</i>	2 1,72%	0 0%	0 0%	1 1,35%	3 0,76%	0,75	0,83	1,11
Tâche complexe	PROF	1 0,41%	9 4,35%	6 1,88%	3 1,18%	19 1,85%	4,75	3,03	0,64
	<i>Entrées libres</i>	8 2,95%	5 1,59%	7 2,71%	9 2,69%	29 2,46%	7,25	1,48	0,2
	<i>L'école démocratique</i>	15 12,93%	3 4,29%	2 1,46%	3 4,05%	23 5,79%	5,75	5,36	0,93
Conflit (socio)cognitif	PROF	8 0,81%	2 0,97%	1 0,31%	2 0,78%	7 0,68%	1,75	0,43	0,25
	<i>Entrées libres</i>	4 1,48%	2 0,63%	4 1,55%	2 0,6%	12 1,02%	3	1	0,33
	<i>L'école démocratique</i>	0 0%	0 0%	2 1,46%	0 0%	2 0,5%	0,5	0,87	1,73
Rétroactions	PROF	1 0,41%	0 0%	2 0,63%	1 0,39%	4 0,39%	1	0,71	0,71
	<i>Entrées libres</i>	1 0,37%	9 2,86%	5 1,94%	6 1,8%	21 1,78%	5,25	2,86	0,55
	<i>L'école démocratique</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/

Evaluation formative	PROF	3 1,22%	1 0,48%	2 0,63%	1 0,39%	7 0,68%	1,75	0,83	0,47
	<i>Entrées libres</i>	2 0,74%	1 0,32%	2 0,78%	2 0,6%	7 0,89%	1,75	0,43	0,25
	<i>L'école démocratique</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
Autoévaluation	PROF	4 1,63%	1 0,48%	4 1,25%	0 0%	9 0,88%	2,25	1,79	0,79
	<i>Entrées libres</i>	0 0%	0 0%	0 0%	1 0,3%	1 0,08%	0,25	0,43	1,73
	<i>L'école démocratique</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
Construction de l'apprentissage	PROF	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
	<i>Entrées libres</i>	1 0,37%	0 0%	0 0%	0 0%	1 0,08%	0,25	0,43	1,73
	<i>L'école démocratique</i>	1 1%	0 0%	0 0%	0 0%	1 0,25%	0,25	0,43	1,73
Activité	PROF	68 27,64%	49 23,67%	88 27,5%	74 29,02%	279 27,14%	69,75	14,01	0,2
	<i>Entrées libres</i>	71 26%	91 29%	54 21%	74 22%	290 25%	72,5	13,12	0,18
	<i>L'école démocratique</i>	30 25,86%	18 25,71%	25 18,25%	6 8,11%	79 19,9%	19,75	9,01	0,46
Evaluation sommative	PROF	1 0,41%	0 0%	1 0,31%	0 0%	2 0,19%	0,5	0,5	1
	<i>Entrées libres</i>	3 1,11%	0 0%	1 0,39%	0 0%	4 0,34%	1	1,22	1,22
	<i>L'école démocratique</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
Total	PROF	246 100%	207 100%	320 100%	255 100%	1028 100%	257	40,6	0,16
	<i>Entrées libres</i>	271 100%	315 100%	258 100%	334 100%	1178 100%	294,5	31,08	0,11
	<i>L'école démocratique</i>	116 100%	70 100%	137 100%	74 100%	397 100%	99,25	28,28	0,28

En ce qui concerne les caractéristiques partagées entre les deux grandes familles de stratégies d'enseignement, les termes les plus fréquents dans les revues sont ceux composant la sous-catégorie de la guidance (31,42% de l'ensemble des occurrences relatives aux caractéristiques partagées pour *PROF* ; 28,52% pour *Entrées libres* et 23% pour *L'école démocratique*). La sous-catégorie des objectifs arrive en deuxième position dans *Entrées libres* et dans *L'école démocratique* et en troisième place dans *PROF* (30,56% de l'ensemble des occurrences relatives aux caractéristiques partagées pour *Entrées libres*, 41,81% pour *L'école démocratique* et 23,35% pour *PROF*). Les termes recherchés appartenant à ces deux sous-catégories sont assez courants même dans d'autres domaines que celui de la pédagogie, ce qui pourrait expliquer le nombre élevé d'occurrences trouvées, sans nécessairement se rattacher directement à une approche pédagogique.

Une autre sous-catégorie fréquemment utilisée est la sous-catégorie « activité ». Elle représente 27,14% de l'ensemble des occurrences liées aux « caractéristiques partagées » dans *PROF*, 25% dans *Entrées libres* et 19,9% dans *L'école démocratique*.

La sous-catégorie « devoirs » arrive juste après les sous-catégories mentionnées ci-dessus dans la revue *PROF* (10,60% de l'ensemble des occurrences de la famille des caractéristiques partagées). Cette même sous-catégorie présente un nombre d'occurrences légèrement plus faible dans *Entrées libres* (5,86%) et dans *L'école démocratique* (8,06%). Ces résultats sont toutefois à considérer avec prudence, le contexte d'utilisation des mots n'ayant pas été pris en compte dans l'analyse.

Les tâches complexes auxquelles l'élève peut être confronté sont davantage mentionnées dans *L'école démocratique* que dans les autres publications. Ainsi, cette sous-catégorie représente 5,79% de l'ensemble des occurrences liées aux caractéristiques partagées dans *L'école démocratique*, 2,46% dans *Entrées libres* et 1,85% dans *PROF*.

Les autres sous-catégories ne sont pas commentées, car elles représentent moins de 5% des occurrences liées aux caractéristiques partagées entre les deux grands types de stratégies d'enseignement.

Pour affiner ces résultats, une analyse de contenu thématique de l'ensemble des passages comprenant un des termes liés aux « caractéristiques partagées entre approches » a été réalisée sur l'ensemble des textes parus dans *PROF* entre 2009 et 2017 (Dujardin, 2018). Pour ce faire, une grille d'analyse de contenu thématique définissant de manière opérationnelle chacune des « caractéristiques communes » (ex. : la guidance) selon les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève d'une part, et selon les stratégies centrées sur l'enseignant d'autre part, a été créée. Par exemple, la caractéristique « guidance », bien que commune de manière générale entre les deux grands types de stratégies, ne s'opérationnalise pas de la même manière selon que l'enseignant utilise une approche « centrée sur l'élève » ou une approche « centrée sur l'enseignant ». Dans une approche « centrée sur l'élève », l'enseignant soutient minimalement l'élève pendant son apprentissage par des aides visuelles, motrices ou verbales. Cette aide peut aussi venir des pairs (Gauthier & al., 2013). Dans une approche centrée sur l'enseignant, l'enseignant soutient fortement puis de manière dégressive l'élève pendant son apprentissage par des aides visuelles, motrices ou verbales. Cette aide peut également venir des pairs. (Gauthier & al., 2013). Les résultats de cette analyse de contenu thématique portant sur 1.506 extraits de texte montrent qu'en retournant à chacun des extraits de texte abordant une « caractéristique partagée entre approches », on constate que la majorité des unités de sens (86,32%) ne concernent en fait pas les stratégies d'enseignement. Par exemple, les termes liés à la « guidance » désignent généralement l'aide d'une personne ou d'un organisme quelconque envers un projet (pédagogique ou non) ou un établissement (ex. : « *Les travailleurs sociaux tentent d'accompagner individuellement chaque jeune qui sollicite leur aide* »), et non l'aide apportée à l'élève par l'enseignant. Sur les 13,68% des unités qui concernent effectivement des stratégies d'enseignement, 12,35% n'ont pas pu être codés dans un type de stratégie d'enseignement particulier, car les extraits ne fournissaient pas suffisamment d'information pour permettre au codeur de décider si l'extrait faisait référence à une stratégie « centrée sur l'élève » ou à une stratégie « centrée sur l'enseignant ». Ces résultats montrent à nouveau, que la revue *PROF* a tendance à ne pas se positionner en termes d'approches pédagogiques et à donner des pistes relativement générales aux enseignants.

Le tableau 6 présente les occurrences et les pourcentages associés des termes issus des sous-catégories appartenant à la catégorie « Approches et méthodes pédagogiques » de la famille des stratégies d'enseignement centrées sur l'élève.

Tableau 6 : Occurrences et pourcentages des termes des sous-catégories des *Approches et méthodes pédagogiques* de la famille des stratégies d'enseignement centrées sur l'élève en fonction des années de parution

Revue/Années de parution Sous-catégories	Revue	2014	2015	2016	2017	Total	Moyenne	Ecart-type	CV
Différenciation	PROF	4 50%	8 53,33%	6 30%	3 42,86%	21 42%	5,25	1,91	0,37
	<i>Entrées libres</i>	0 0%	3 21,43%	0 0%	1 10%	4 11,43%	1	1,22	1,22
	<i>L'école démocratique</i>	4 80%	1 50%	2 40%	0 0%	7 20,59%	1,75	1,48	0,85
Apprentissage coopératif	PROF	1 12,5%	2 13,33%	9 45%	1 14,29%	13 26%	3,25	3,34	1,03
	<i>Entrées libres</i>	1 17%	3 21%	3 60%	5 50%	12 34%	3	1,41	0,47
	<i>L'école démocratique</i>	0 0%	0 0%	1 20%	0 0%	1 2,94%	0,25	0,43	1,73
Intégration de matière	PROF	1 12,5%	3 20%	3 15%	0 0%	7 14%	1,75	1,3	0,74
	<i>Entrées libres</i>	3 50%	3 21,43%	2 40%	3 30%	11 31,43%	2,75	0,43	0,16
	<i>L'école démocratique</i>	0 0%	0 0%	1 20%	22 100%	23 67,65%	5,75	9,39	1,63
Pédagogie par projets	PROF	2 25%	1 6,67%	1 5%	1 14,29%	5 10%	1,25	0,43	0,35
	<i>Entrées libres</i>	0 0%	2 14,29%	0 0%	0 0%	2 5,71%	0,5	0,87	1,73
	<i>L'école démocratique</i>	1 20%	0 0%	1 10%	0 0%	2 5,88%	0,5	0,5	1
Besoin de l'élève	PROF	0 0%	1 6,67%	1 5%	2 28,57%	4 8%	1	0,71	0,71
	<i>Entrées libres</i>	2 33%	3 21%	0 0%	1 10%	6 17%	1,5	1,12	0,75
	<i>L'école démocratique</i>	0 0%	1 50%	0 0%	0 0%	1 2,94%	0,25	0,43	1,73
Enseignement stratégiques	PROF	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
	<i>Entrées libres</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
	<i>L'école démocratique</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/

Pédagogie par la découverte	PROF	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
	<i>Entrées libres</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
	<i>L'école démocratique</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
Tâche contextualisée	PROF	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
	<i>Entrées libres</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
	<i>L'école démocratique</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
Effet de génération	PROF	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
	<i>Entrées libres</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
	<i>L'école démocratique</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
Devoir découverte	PROF	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
	<i>Entrées libres</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
	<i>L'école démocratique</i>	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	/	/	/
Total	PROF	8 100%	15 100%	20 100%	7 100%	50 100%	12,5	5,32	0,43
	<i>Entrées libres</i>	6 100%	14 100%	5 100%	10 100%	35 100%	8,75	3,56	0,41
	<i>L'école démocratique</i>	5 100%	2 100%	5 100%	22 100%	34 100%	8,5	7,89	0,93

On constate rapidement l'écart entre les revues en ce qui concerne la proportion d'occurrences liée à la différenciation : 42% des termes liés aux « *approches et méthodes pédagogiques* » de la famille des stratégies d'enseignement centrées sur l'élève traitent de la différenciation dans *PROF* contre 11,43% dans *Entrées libres* et 20,59% dans *L'école démocratique*.

En revanche, *Entrées libres* met l'accent sur l'apprentissage coopératif comparativement aux deux autres revues. En effet, 34% des termes liés aux « *approches et méthodes pédagogiques* » de la famille des stratégies d'enseignement centrées sur l'élève renvoient à l'apprentissage coopératif dans *Entrées libres* contre 26% dans *PROF* et 2,94% dans *L'école démocratique*.

L'école démocratique insiste, quant à elle, sur l'intégration de matière : 67,65% des termes liés aux « *approches et méthodes pédagogiques* » de la famille des stratégies d'enseignement centrées sur l'élève concernent l'intégration de matière. Cette proportion tombe à 31,43% dans *Entrées libres* et à 14% dans *PROF*.

En ce qui concerne la pédagogie par projets, 10% de l'ensemble des occurrences liées aux « *approches et méthodes pédagogiques* » de la famille des stratégies d'enseignement centrées sur l'élève sont liés à cette sous-catégorie dans la revue *PROF*, contre 6% dans les revues *Entrées Libres* et *L'école démocratique*.

Les sous-catégories « Enseignement stratégique », « Pédagogie par la découverte », « Tâche contextualisée », « Effet de génération » et « Devoir découverte » sont complètement absentes des trois revues durant la période considérée.

Le tableau 7 présente les occurrences issues des sous-catégories appartenant à la catégorie « Approches et méthodes pédagogiques » de la famille des stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant.

Tableau 7 : Occurrences des sous-catégories appartenant à la catégorie *Approches et méthodes pédagogiques* de la famille des stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant en fonction des années de parution

Revue/Années de parution	Sous-catégories	2014	2015	2016	2017	Total	Moyenne	Ecart-type	CV
Enseignement explicite	PROF	0	0	0	1	1	0,25	0,43	1,73
	Entrées libres	0	2	1	0	3	0,75	0,83	1,11
	L'école démocratique	0	1	1	1	3	0,75	0,43	0,58
Structuration de l'apprentissage	PROF	2	0	2	0	4	1	1	1
	Entrées libres	1	1	0	2	4	1	0,71	0,71
	L'école démocratique	1	2	0	3	6	1,5	1,12	0,75
Morcellement des savoirs	PROF	0	0	3	0	3	0,75	1,3	1,73
	Entrées libres	0	0	1	0	1	0,25	0,43	1,73
	L'école démocratique	2	0	0	0	2	0,5	0,87	1,73
Automatiser	PROF	0	0	1	0	1	0,25	0,43	1,73
	Entrées libres	0	1	0	0	1	0,25	0,43	1,73
	L'école démocratique	0	0	0	0	0	/	/	/
Pédagogie de la maîtrise	PROF	0	0	1	0	1	0,25	0,43	1,73
	Entrées libres	1	0	0	0	1	0,25	0,43	1,73
	L'école démocratique	0	1	1	0	2	0,5	0,5	1
Précision des objectifs	PROF	0	0	0	0	0	/	/	/
	Entrées libres	0	0	0	1	1	0,25	0,43	1,73
	L'école démocratique	0	0	0	0	0	/	/	/
	Entrées libres	0	0	0	0	0	/	/	/
	L'école démocratique	0	0	0	0	0	/	/	/
Total	PROF	2	0	7	2	11	2,75	2,59	0,94
	Entrées libres	2	4	2	3	11	2,75	0,83	0,30
	L'école démocratique	3	4	2	4	13	3,25	0,83	0,26

Les occurrences sont extrêmement réduites (11 occurrences pour les revues *PROF* et *Entrées libres* et 13 pour *L'École démocratique*).

Les résultats relatifs à la sous-catégorie « enseignement explicite » varient selon la revue. En effet, 1 seul des termes relevés dans *PROF* touchant aux méthodes pédagogiques des stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant fait référence à l'enseignement explicite contre 3 occurrences dans la revue *Entrées libres* et dans *L'école démocratique*.

En ce qui concerne la structuration de l'apprentissage, les trois revues se rejoignent globalement sur la proportion d'occurrences liées à ce domaine. Ainsi, cette sous-catégorie est mentionnée 4 fois dans les revues *PROF* et *Entrées libres* contre 6 fois dans *L'Ecole Démocratique*.

La sous-catégorie « morcellement des savoirs » est mentionnée trois fois dans *PROF*, 2 fois dans *L'Ecole Démocratique* et 1 fois dans *Entrées Libres*.

Concernant la pédagogie de la maîtrise, une seule occurrence a été trouvée dans *PROF*, une seule également dans *Entrées libres* et deux dans *L'Ecole démocratique*.

Globalement, on peut constater que les trois revues s'intéressent majoritairement aux caractéristiques partagées entre les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève et celles centrées sur l'enseignant. L'analyse lexicométrique, sur la base de la grille de Bissonnette adaptée, ne permet donc pas d'indiquer une prise de position sans ambiguïté en faveur de l'une ou de l'autre approche. Toutefois, la revue *PROF*, mais surtout la revue *L'école démocratique*, font davantage référence aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève qu'aux stratégies centrées sur l'enseignant alors qu'*Entrées libres* traite autant des unes que des autres.

4.2.4 Les courants psychologiques

Le tableau 8 présente les occurrences des termes relatifs aux courants psychologiques.

Tableau 8 : Occurrences des termes relatifs aux courants psychologiques en fonction des années de parution

Revue/Années de parution	Revue	2014	2015	2016	2017	Total	Moy.	Ecart-type	CV
Humanisme	PROF	1	2	0	0	5	1,25	0,83	0,66
	Entrées libres	2	5	9	1	17	4,25	3,11	0,73
	L'école démocratique	5	0	1	2	8	2	1,87	0,94
Constructivisme	PROF	0	1	0	0	1	0,25	0,43	1,73
	Entrées libres	0	0	0	0	0	/	/	/
	L'école démocratique	26	4	0	0	30	7,5	10,81	1,44
Béhaviorisme	PROF	0	1	0	0	1	0,25	0,43	1,73
	Entrées libres	0	0	0	0	0	/	/	/
	L'école démocratique	0	0	0	0	0	/	/	/
Comportementalisme	PROF	0	0	0	0	0	/	/	/
	Entrées libres	0	0	0	0	0	/	/	/
	L'école démocratique	0	0	0	0	0	/	/	/
Cognitivism	PROF	0	0	0	0	0	/	/	/
	Entrées libres	0	0	0	0	0	/	/	/
	L'école démocratique	0	0	0	0	0	/	/	/
Total	PROF	1	4	3	0	8	2	1,58	0,79
	Entrées libres	2	5	9	1	17	4,25	3,11	0,73
	L'école démocratique	31	4	1	2	38	9,5	12,46	1,31

L'analyse lexicométrique des termes relatifs à des courants psychologiques (humanisme, constructivisme, béhaviorisme/comportementalisme ou cognitivism) indique que ceux-ci sont peu représentés dans *PROF*. En effet, seules 8 occurrences ont été retrouvées sur l'ensemble des quatre années analysées alors que 17 occurrences ont été relevées dans *Entrées libres* et 38 dans *L'école démocratique*. Ces occurrences sont partagées entre seulement deux courants dans *PROF* et dans *L'école démocratique* : l'humanisme et le constructivisme, exception faite d'une occurrence trouvée dans *PROF* pour le courant béhavioriste, l'ensemble des occurrences relevées dans *Entrées libres* sont associées au courant humaniste. Le nombre d'occurrences lié au courant constructiviste est par contre très important en 2014 dans *L'école démocratique*. Ceci s'explique par la publication d'un article au sujet de la transmission des savoirs par la construction de ceux-ci.

D'après Bissonnette (2008), se basant sur les travaux de Chall (2000, citée par Bissonnette, 2008), l'humanisme et le constructivisme renvoient aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève. Les revues se rejoignent donc sur le fait qu'elles véhiculent, en abordant ces courants, des idées liées aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève.

4.2.5 Les auteurs mobilisés dans les revues

Le tableau 9 ci-dessous reprend l'ensemble des noms d'auteurs de la grille d'analyse lexicométrique adaptée de Bissonnette (tableau 1) ainsi que les occurrences relevées pour chacun d'entre eux sur l'ensemble des textes des revues *PROF*, *Entrées libres* et *L'école démocratique* de 2014 à 2017. Pour une meilleure interprétation, le tableau précise également si l'auteur mentionné est plutôt associé aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève ou aux stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant.

Tableau 9 : Occurrences des noms d'auteurs issu de la grille adaptée de Bissonnette (2008) entre 2014 et 2017

Auteurs	Occurrences /stratégies	Nombre d'occurrences <i>PROF</i>	Nombre d'occurrences <i>Entrées libres</i>	Nombre d'occurrences <i>L'école démocratique</i>	Auteurs associés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève	Auteurs associés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant
Meirieu		13	4	3	x	
Piaget		4	1	7	x	
Vygotski		0	0	11	x	
Stordeur		6	1	0	x	
Freinet		0	0	7	x	
Claparède		2	0	2	x	
Decroly		0	1	3	x	
Paquay		5	0	0	x	
Perrenoud		2	0	0	x	
Dewey		0	0	2	x	
Montessori		0	0	2	x	
Rousseau		1	0	0	x	
Bruner		1	0	0	x	
Rogers		0	1	0	x	
Astolfi		0	0	1	x	
Freire		0	0	1	x	
Von Glasersfeld		0	0	1	x	
Slavin		1	0	0		x
Boyer		0	1	0		x

De manière générale, les textes mentionnent peu d'auteurs provenant de la grille adaptée de Bissonnette. Ce constat n'est sans doute pas indépendant du fait que Bissonnette a identifié les auteurs de sa grille à partir d'un contexte québécois. Il est cependant intéressant de constater que pratiquement tous les auteurs mentionnés dans la grille adaptée de Bissonnette et présents dans les trois revues belges francophones sont associés aux stratégies d'enseignement centrées sur l'élève (soit 82 occurrences et 17 auteurs différents), à l'exception de Slavin cité une fois dans *PROF* et de Boyer, également cité une fois dans *Entrées libres*. Aucune référence à un auteur lié aux stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant n'a été relevée dans *L'école démocratique*.

En observant ces résultats d'un peu plus près, on constate que seuls deux auteurs sont cités dans les trois revues. Il s'agit des deux auteurs les plus cités repris dans la liste de Bissonnette : Philippe Meirieu (20 occurrences) et Jean Piaget (12 occurrences). L'auteur le plus mentionné dans *PROF* (13 occurrences) est Philippe Meirieu, chercheur français, défenseur de la pédagogie nouvelle, s'intéressant beaucoup à la différenciation pédagogique.

L'école démocratique mentionne à plusieurs reprises (ce que les deux autres revues font dans une moindre mesure) des figures classiques de la pédagogie. On entend par là des auteurs comme Piaget (7 occurrences), Decroly (3 occurrences), Freinet (7 occurrences) ou encore Vygotski (11 occurrences).

Cette analyse mériterait d'être complétée par une analyse plus fine des auteurs non repris dans la liste de Bissonnette et présents dans les trois revues belges francophones. Les auteurs cités sont au nombre de 98, dont 50 Belges⁹. Ils représentent ensemble 611 citations, dont 170 dans *PROF*, 219 dans *Entrées libres* et 222 dans *L'École démocratique*. Plus de la moitié des citations (350) se réfèrent à des auteurs belges. Cette entreprise supposerait une analyse plus fine de leur positionnement par rapport aux différentes approches pédagogiques.

5. Conclusion

Les trois revues analysées parlent finalement fort peu de « pédagogie », du moins de stratégies d'enseignement au sens où elles ont été opérationnalisées à partir des travaux de Bissonnette (2008) et d'une revue de la littérature sur les approches pédagogiques. Contrairement peut-être à l'analyse de ce dernier, quelques années plus tôt, dans un contexte québécois de mise en œuvre d'une réforme orientée vers une approche davantage centrée sur l'élève, nos résultats suggèrent que le corpus est moins orienté vers cette approche, même si elle est légèrement plus présente que l'approche centrée sur l'enseignant. Cela s'explique sans doute de plusieurs façons. La première explication réside dans la période sur laquelle porte l'analyse et dans les caractéristiques du contexte belge. La mise en œuvre du Pacte pour un enseignement d'excellence depuis le début de la législature, en 2014, semble orienter les débats davantage vers une prise en compte de mécanismes structurels, plus que sur des préoccupations liées aux pratiques de classe. De la même manière, la forte aspiration à la liberté pédagogique en Belgique, aussi bien au niveau du choix de l'établissement scolaire, du côté des parents, que des pratiques pédagogiques, du côté des enseignants, couplée au faible contrôle du système éducatif par l'autorité publique, voire son impuissance à même envisager de l'exercer, sachant qu'une majorité d'élèves n'est pas directement scolarisée dans l'enseignement public, permet de comprendre pourquoi parler de pédagogie dans une revue comme *PROF*, en affichant trop nettement un positionnement en faveur de l'une ou de l'autre approche, est peu envisageable. On pourrait s'étonner que la revue officielle du Secrétariat général de l'enseignement catholique (*Entrées libres*) n'indique pas plus clairement une position en faveur de l'une ou de l'autre approche, mais ce serait méconnaître l'attachement à la liberté d'enseignement qui imprègne les réseaux d'enseignement eux-mêmes. Celle-ci se manifeste en particulier dans ce réseau, comme l'analyse de ses programmes par Mangez (2004) a pu le mettre en évidence. Quant à la revue *L'école démocratique*, c'est sans doute celle qui s'attache le plus, comme son nom l'indique, aux principes généraux en faveur d'un enseignement démocratique. Elle a aussi particulièrement tendance à analyser les mécanismes structurels et moins les pratiques au sein des classes.

Quand les revues évoquent les approches pédagogiques, elles parlent essentiellement des caractéristiques partagées entre les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève et les stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant. On retrouve ainsi très peu de positionnements radicaux,

⁹ Les auteurs comptabilisés sont ceux qui sont cités au moins trois fois dans l'une des trois revues, ainsi que ceux qui font partie de la liste préétablie d'auteurs (voir tableau 1) et qui sont cités au moins une fois dans l'une des trois revues. Plus particulièrement, ont été retenus les professeurs, philosophes, psychologues, sociologues, anthropologues, psychopédagogues, linguistes et chercheurs. Ont été exclus les économistes, les juristes, les journalistes, les éditeurs, les physiciens et les politiciens.

comme on peut l'observer en France entre « pédagogistes » (Kahn, 2006) et « réac-publicains » (Chambat, 2016), du moins en ce qui concerne les pratiques pédagogiques. Ce type d'échanges parfois peu aimables apparaît cependant aussi en Belgique, mais à propos des structures (redoublement et allongement du tronc commun, par exemple).

L'analyse lexicométrique dont une partie des résultats est proposée dans cet article ne permet naturellement pas d'épuiser le sujet. Après ce premier travail d'exploration, sur une partie des numéros de trois revues, le travail devra se poursuivre. On ne pourra pas alors faire l'économie d'un retour aux textes, à travers des analyses plus approfondies et portant sur un corpus élargi à d'autres revues francophones.

6. Références

- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2010). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), 1-18.
- Arcà, M., & Caravita, S. (1993). Le constructivisme ne résout pas tous les problèmes. *Aster*, 16, 77-101.
- Bedin, V., & Broussal, D. (2012). Place et opportunité des travaux sur l'effet maître dans les recherches en pédagogie universitaire, *Questions Vives [En ligne]*, Vol.6 n°18.
- Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec. [En ligne]. Page consultée le 27 mars 2017. <http://www.theses.ulaval.ca/2008/25356/25356.pdf>
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de Recherche appliquée sur l'Apprentissage*, 3 (1), 1-35.
- Bocquillon, M., Gravé, C., Friant, N., & Demeuse, M. (2018). *L'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre : avis des futurs enseignants*. Questionnaire pour mesurer les conceptions des futurs enseignants quant aux approches pédagogiques. Document non publié, Université de Mons, Mons.
- Castonguay, M., & Gauthier, C. (2012). *La formation à l'enseignement : atout ou frein à la réussite scolaire ?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Cerqua, A., & Gauthier, C. (2010). *Esprit, es-tu là ? Une analyse du discours de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Chambat, G. (2016). *L'école des réac-républicains*. Paris : Libertalia.
- Clément, C. (2015). Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite. In S. Zarrouk (Ed.), *Penser l'efficacité en sciences de l'indication* (pp. 133-150). Paris : L'Harmattan.
- Cunningham, G.K. (2008). *University of North Carolina Education Schools : Helping or Hindering Potential Teachers ?* Raleigh : John William Pope Center for Higher Education Policy.
- Dalud-Vincent, M. (2017). Une autre manière de modéliser les réseaux sociaux. Application à l'étude de co-publications. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 12(2), 41-68.
- Dalud-Vincent, M., & Normand, R. (2011). Entre mesure, science et politique: construction et analyse d'un réseau international de co-publications dans le domaine de l'éducation. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(2), 197-232.
- Dalud-Vincent, M., & Normand, R. (2012). Sciences de gouvernement de l'éducation et réseaux transnationaux d'experts : la fabrication d'une politique européenne. *Education et Sociétés : Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n°29, 103-123.
- De Bouttemont, C. (2004). Le système éducatif belge. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 37, 101-108.
- Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2011). Utilisation conjointe de deux logiciels d'analyse de contenu dans le cadre de l'analyse de traces de réflexivité. Éléments de comparaison. In J.G. Blais et J.L. Gilles. *Evaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication*. Laval : Les presses de l'Université Laval.

- Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2015). Au cœur de l'interaction entre un superviseur et de futurs enseignants : étude des séances de rétroaction vidéo par l'application de la fonction d'analyse de séquence de codes du logiciel QDA Miner®. in J.G. Blais, J.L. Gilles, & A. Tristán (dir.) (2015). *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication*. Berne : Peter Lang (pp163-189)
- Derobertmeasure, A., Bocquillon, M. & Demeuse, M. (sous presse). Instructionnisme ou socioconstructivisme : (faux) débat ou (vraie) tension en formation des enseignants ? In P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins, & O., Maulini, (Eds), *La formation des enseignants : complice ou critique de la profession ? Entre valorisation et questionnement des pratiques*. (pp : 29-42). Bruxelles : De Boeck.
- Dujardin, C. (2018). Quelles approches pédagogiques sont véhiculées par la revue PROF ? Analyse de contenu des magazines de 2009 à 2017. Université de Mons : Mémoire de Master en Sciences de l'Education.
- Fontaine, A. (2014). Une revue à l'affût du monde ? L'Éducateur comme relais des transferts et métissages pédagogiques en Suisse romande (1865-1890). *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 36(1), 17-34.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2009). Passer du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage. Les effets néfastes d'un slogan ! In M. Mellouki & A. Akkari (Eds.), *La recherche au service de la formation des enseignants* (pp. 239-271). Suisse : HEP-Bejune.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages* (1er éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C., & Dembélé, M. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche. Document préparé pour EFA Global Monitoring Report, UNESCO. [En ligne]. Page consultée le 27 mars 2017. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146641f.pdf>
- Izumi, L. T., & Coburn, K. G. (2001). *Facing the classroom challenge : teacher quality and teacher training in California's schools of education*. San Francisco : Pacific Research Institute.
- Kahn, P. (2006). La critique du « pédagogisme » ou l'invention du discours de l'autre. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(4), 81-98.
- Kirschner, P., Sweller, J., & Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Mangez, E. (2004). La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : Transfert de savoirs et relations de pouvoir. *Revue française de Pédagogie*, 146, 65-77.
- Rosenshine, B. (2009). The empirical support for direct instruction. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction : success or failure ?* (pp. 201-220). New York : Routledge.
- Smith, J. L. M., Saez, L., & Doabler, C. T. (2016). Using Explicit and Systematic Instruction to Support Working Memory. *TEACHING Exceptional Children*, 48 (6), 275-281.
- Souti, C. (2015). La lexicométrie ou l'analyse du discours assistée par ordinateur : ce que l'informatique et les mathématiques peuvent apporter à la littérature et la linguistique. *Expressions*, 1, 122-130.
- Stordeur, J. (2012). *Enseigner et/ou apprendre : pour choisir nos pratiques* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Viaud, M.L. (2017, 2^e édition). *Montessori, Freinet, Steiner... Une école différente pour mon enfant ? Le guide de référence des pédagogies alternatives*. Paris : Nathan.

Vienneau, R. (2017, 3^e édition). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Walsh, K., Glaser, D., & Wilcox, D.D. (2006). *What Education Schools Aren't Teaching about Reading and What Elementary Teachers Aren't Learning*. Washington D.C. : National Council on Teacher Quality.

Wanlin, P., & Crahay, M. (2015). Les enseignants en formation face aux approches pédagogiques : une analyse en classes latentes. *Revue des sciences de l'éducation*, 41 (2), 251-276.